

Open Research Online

The Open University's repository of research publications and other research outputs

Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas

Other

How to cite:

Fuertes Gutierrez, Mara and García Folgado, María José (2020). Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas. MarcoELE, Valencia.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© 2020 The Authors



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Version: Version of Record

Link(s) to article on publisher's website:

<https://marcoele.com/monograficos/ensenanza-gramatica/>

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.

oro.open.ac.uk

**ENSEÑANZA
DE LA GRAMÁTICA EN
ELE:
RESULTADOS
DE INVESTIGACIÓN Y
NUEVAS PROPUESTAS**

**EDITORAS:
MARA FUERTES GUTIÉRREZ
MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO**

31

JULIO - DICIEMBRE 2020

ÍNDICE

Introducción

GARCÍA FOLGADO, MARÍA JOSÉ

Universidad de Valencia, España

FUERTES GUTIÉRREZ, MARA

Open University, Reino Unido

INVESTIGACIÓN

FRAGO CAÑELLAS, JORDINA

Universidad de Helsinki, Finlandia

Un esquema, cuatro preposiciones

1

HONEYCUTT, LIANE

Stanly Community College, Albemarle, Carolina del Norte, Estados Unidos

SEARS, ELI

Portland State University, Portland, Oregón, Estados Unidos

Enseñar el castellano en Estados Unidos en la edad digital:

estrategias y enfoques para la enseñanza de la gramática en aulas virtuales e híbridas

22

JASKOT, MACIEJ

Pedagogical University of Cracow, Cracovia, Polonia

WILTOS, AGNIESZKA

SWPS University of Social Sciences and Humanities, Varsovia, Polonia

Acercamiento al análisis contrastivo de la modalidad epistémica en polaco y español

34

LERNER, IVONNE

Instituto Cervantes de Tel Aviv, Israel

La erosión lingüística de la lengua materna: el caso de los inmigrantes argentinos en Israel

49

SOLÁ SIMÓN, ELENA

University of Glasgow, Reino Unido

Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera)

70

SOLER MONTES, CARLOS

The University of Edinburgh, Reino Unido

Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español

91

PROPUESTAS

BUYSE, KRIS

Ku Leuven, Lovaina, Bélgica

GONZÁLEZ MELÓN, EVA

Universidad Nebrija, Madrid, España

El entorno M@estro: 10 mandamientos para la didáctica de la gramática en ELE

119

MOLINA-VIDAL, ISABEL

University of Leeds, Leeds, Reino Unido

¿Indicativo o subjuntivo? Elige tu propia aventura: una actividad digital para fomentar el aprendizaje de una gramática cognitiva

138

PARRA CORTÉS, JOSÉ ERNESTO

Providence University, Taichung, Taiwán

Enfoque dialógico-funcional: nueva orientación en la enseñanza de la gramática del español en Taiwán y Extremo Oriente

156

PÉREZ GIMÉNEZ, MONTSERRAT

Universitat de València, España

“¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?”: secuencia didáctica para aprender gramática en clase de E/LE

170

INTRODUCCIÓN
MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA / GIEL
MARA FUERTES GUTIÉRREZ
OPEN UNIVERSITY, REINO UNIDO

La enseñanza de la gramática, como objeto de estudio, constituye un ámbito de investigación poliédrico de gran riqueza y controversia académica, acorde también con el interés de los docentes -y su preocupación- por explorar e implantar metodologías rentables y eficaces para el tratamiento de este contenido en el aula. Esta curiosidad se manifiesta en la proliferación, a lo largo de los últimos años, de encuentros científicos en los que se debate sobre los interrogantes que la enseñanza gramatical plantea, como ¿qué contenidos deben priorizarse? ¿Qué gradación por niveles de dificultad se tiene que establecer? ¿Qué relación existe entre instrucción gramatical y niveles de competencia lingüística? ¿Y entre los usos lingüísticos variados y determinados conceptos gramaticales formales, semánticos y pragmáticos? ¿Qué estrategias de enseñanza resultan más productivas? ¿Qué formación inicial y permanente debe exigirse al profesorado? ¿Qué líneas de investigación sobre el sistema pedagógico formado por contenido-enseñanza-aprendizaje conviene promover? A estas cuestiones, entre otras, se dedicó, por ejemplo, el *III Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática* (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019), organizado por el Grup d'Investigació sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL), el Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües (GIEL) del cual aquí se recogen algunas contribuciones.

En el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras la introducción de la gramática resulta especialmente conflictiva, dado que se ha considerado un contenido poco útil a efectos comunicativos. No obstante, en las últimas décadas, esta idea se ha ido revisando gracias, por un lado, a la emergencia de los modelos cognitivos, que reinterpretan la gramática como herramienta comunicativa y, por otro lado, a la mayor presencia, en el área de Didáctica de la Lengua, de propuestas que conciben que la enseñanza de la gramática debe tener como objetivo ayudar a los aprendices a desarrollar una actividad metalingüística, que aporte una mirada distanciada sobre el código ligada a la misma actividad verbal y a las necesidades de comunicación que obligan a tomar la lengua como objeto de consideración.

Esa premisa es el punto de partida en este monográfico que reúne diez contribuciones distribuidas en dos secciones: estudios de investigación y propuestas de innovación educativa.

Jordina Frago inaugura la sección destinada a la investigación con su trabajo sobre la enseñanza de las preposiciones *a, de, por y para* a estudiantes fineses de español desde las teorías de la metáfora conceptual y los esquemas de imagen; el interés de su propuesta radica, precisamente, en que un adopta un enfoque didáctico que parte de la reflexión sobre el significado de las preposiciones que permite a los aprendices entender, entre otras

cosas, qué motiva los diferentes usos de estas. En una línea similar, Elena Solá Simón expone los resultados de una aplicación empírica a la enseñanza del contraste modal a partir del enfoque cognitivo-operativo, es decir, en la línea de reflexión en torno a la forma y el significado por la que abogamos. Sus resultados muestran que la introducción de las nociones de declaración y no declaración como mecanismo de selección del modo verbal mejora el aprendizaje del español, ya que los alumnos alcanzan una mayor comprensión del significado de las estructuras de la lengua. Por su parte, Maciej Jaskot y Agnieszka Wiltos adoptan un enfoque interlingüístico y analizan la expresión de la modalidad epistémica en español y polaco, aspecto que, por la distancia que presenta entre ambas lenguas, supone un alto grado de dificultad en el alumnado polaco. Ambos autores señalan la poca atención prestada a los marcadores de la epistemicidad en los materiales de ELE, que, en particular, se enseñan sin atender a sus funciones, y reivindican la necesidad de abordar el estudio de estas estructuras desde un planteamiento que integre la gramática con la pragmática. Por último, sin abandonar la idea de que la gramática sirva para que los alumnos desarrollen diversas competencias lingüísticas, culturales y discursivas, Liane Honeycutt y Eli Sears exploran las posibilidades que ofrece su inserción en cursos virtuales mediante tareas que permiten utilizar la gramática de distintas formas a partir de una variedad de actividades escritas, orales y auditivas. Su indagación en torno al aprendizaje del subjuntivo, utilizando un enfoque cognitivo y una combinación de tareas, algunas comunicativas y otras reflexivas, realizadas de forma virtual, muestra una mejora significativa en el entendimiento y la utilización de las estructuras objeto de aprendizaje.

Los trabajos de Ivonne Lerner y Carlos Soler Montes cambian la orientación de la reflexión sobre la gramática en ELE y adoptan un enfoque que se centra en la producción y no en la enseñanza propiamente dicha y que permite abordar tanto el perfil del docente nativo migrante, en el caso de Lerner, como el del aprendiz, en el caso de Soler. Así, Lerner explora el proceso de erosión lingüística en inmigrantes argentinos que desempeñan una profesión vinculada con la lengua española con el fin de averiguar si dicho desempeño profesional hace a estos individuos menos propensos a la erosión lingüística. En relación con la temática del presente volumen, su investigación se centra en el nivel morfológico de la lengua y, en concreto, en qué áreas de la morfología se manifiesta la erosión lingüística de los argentinos en Israel, a través de pruebas de juicio de gramaticalidad. Por su parte, Soler reflexiona sobre los usos del pretérito perfecto compuesto a partir de un análisis basado en datos provenientes del *Corpus de aprendices de español*; sus conclusiones muestran, entre otras cosas, que los aprendices, lejos de adoptar usos estereotipados “de manual”, demuestran entender y poner en práctica las dimensiones reales del pretérito perfecto en todo tipo de contextos temporales y espaciales. Asimismo, la detección de usos del pretérito perfecto compuesto que se alejan de las descripciones normativas, le llevan a plantearse la relación entre la norma y los usos de la gramática hispánica en el ámbito de ELE.

La segunda parte del volumen acoge cuatro propuestas para abordar la enseñanza de la gramática en el aula de ELE. Kris Buyse y Eva González Melón caracterizan el denominado “entorno M@estro” como concepción global del aprendizaje y enseñanza de la lengua; en el marco de la gramática, se sugiere una explicación visual, metalingüística y contextual que permite la reflexión sobre las formas y usos de la lengua. Molina-Vidal se sitúa en

parámetros similares a los expuestos por Solá o Honeycutt y Sears y ofrece una propuesta que tiene por objetivo la práctica del uso del indicativo y el subjuntivo a partir del enfoque cognitivo (declaración *vs* no declaración), que se basa, además, en la colaboración y la reflexión conjunta a partir del uso de herramientas digitales. Por su parte, Montserrat Pérez Giménez desarrolla una secuencia didáctica de gramática sobre el uso de las construcciones interrogativas en español, basada en el modelo de GREAL, en el cual es fundamental la reflexión metalingüística y el contraste con la L1 del alumnado. Algo distinta, aunque basada en las mismas premisas, es la propuesta de José Ernesto Parra, quien aborda las diferencias en la manifestación de la diacronía en español y chino desde un enfoque intercultural que incide en presupuestos filosóficos; esto es, el autor explica que las diferencias en la expresión del tiempo en ambas lenguas, lejos de tratarse de una cuestión de forma y significado gramatical únicamente, es algo mucho más profundo, con importantes implicaciones vitales y culturales, que no pueden ser obviadas en un planteamiento comunicativo. Esta idea conlleva un replanteamiento de los problemas de interpretación y uso de los diversos tiempos verbales del español por parte del alumnado sinohablante, dado que supone enfrentar su concepción estática del tiempo con la concepción dinámica (diacrónica) del tiempo verbal en español.

Por tanto, en su conjunto, este volumen recoge, por una parte, trabajos que se ocupan, desde puntos de vista innovadores y, en ocasiones, complementarios, de aspectos que, de manera tradicional, cuentan con una amplia tradición de estudio en el ámbito de la enseñanza del español, entre otros, la oposición modal indicativo-subjuntivo; por otra parte, también hay espacio para el tratamiento de cuestiones hasta ahora menos exploradas, como la erosión lingüística o la enseñanza de la gramática del español en línea. Sin duda, estas aportaciones contribuyen al avance de la investigación acerca de la enseñanza de la gramática y esperamos que no solo resulten de utilidad para los docentes, sino que también sirvan de inspiración para futuras investigaciones en este campo.

UN ESQUEMA, CUATRO PREPOSICIONES

JORDINA FRAGO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1797-3808>

jordina.frago@helsinki.fi

UNIVERSIDAD DE HELSINKI, FINLANDIA

RESUMEN

En este trabajo se presenta parte de la propuesta didáctica diseñada para enseñar las preposiciones *a*, *de*, *por* y *para* del español desde las teorías de la metáfora conceptual y los esquemas de imagen. Esta secuencia didáctica forma parte de un estudio cuasiexperimental cuyo objetivo es discernir si hay una mejora en el uso de las preposiciones cuando la enseñanza de dichas partículas se basa en el significado y el aprendizaje reflexivo.

PALABRAS CLAVE: metáfora conceptual, esquemas de imagen, preposiciones, enseñanza gramática, español lengua extranjera

ABSTRACT

This paper presents part of the pedagogical materials designed for teaching the Spanish prepositions *a*, *de*, *por* and *para* via the theories of conceptual metaphor and image schemas. The materials were created for a quasi-experiential study with the aim of discerning if there is an improvement in the use of prepositions when the teaching of these particles is based on the meaning and the reflective learning.

KEYWORDS: conceptual metaphor, image schemas, prepositions, grammar teaching, Spanish as a foreign language

1. INTRODUCCIÓN

Las preposiciones en el aula de lenguas extranjeras son un reto tanto para el alumno como para el docente. El dominio de la variedad de usos y de expresiones que las contienen es un trabajo arduo para todos los aprendientes de una lengua, y, a menudo, los errores quedan fosilizados. Esta dificultad se acentúa debido a que normalmente no hay una correspondencia formal entre la L1 y la lengua meta. Hay que añadir que la metodología utilizada para explicar los usos preposicionales tradicionalmente se ha basado en la memorización de listas y la traducción de dichas partículas, metodología que se aleja de la idea de comprensión y reflexión lingüística, elementos clave para la interiorización de conocimiento gramatical. En este trabajo se presenta parte de la propuesta didáctica utilizada en la Universidad de Helsinki (UH) para la enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* correspondientes a los seis casos locativos del finés.

El objetivo de este trabajo es presentar una alternativa a la enseñanza tradicional de las preposiciones. Se trata de una propuesta basada en un aprendizaje significativo, es decir, con un enfoque didáctico que parte de la reflexión sobre el significado de las preposiciones y que presenta los diferentes usos como una red conectada. El marco teórico en el que se desarrolla este proyecto es el de la Lingüística Cognitiva (LC), en concreto, las teorías de la metáfora y de los esquemas de imagen (Lakoff y Johnson, 1980; Johnson, 2005; Talmy, 2008). Según estas teorías, a partir de la interacción con el mundo se establecen unos esquemas compartidos entre las diferentes comunidades lingüísticas y gracias a la metáfora conceptual esos significados más sensoriales se extienden a otros figurados.

El presente artículo se estructura en seis apartados. Después de esta introducción se presentan la justificación y el contexto del proyecto (§ 2); seguidamente, se expone el marco teórico (§ 3); después se muestra la aplicación de este para la explicación de los usos temporales, espaciales y conceptuales de las preposiciones *a*, *para*, *por* y *de* (§ 4); le siguen los resultados y la discusión de estos (§ 5) y, finalmente, las conclusiones (§ 6).

2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

Esta propuesta didáctica surge para intentar solucionar los problemas detectados en el uso de las preposiciones en estudiantes de Filología Hispánica de la UH. Los materiales se han diseñado para las sesiones del *syllabus* del curso de Gramática del Español dedicadas a las preposiciones y se centran en la presentación de los usos espaciales, temporales y conceptuales (usos ETC en adelante) de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* correspondientes a los seis casos locativos del finés. Este curso forma parte de los estudios básicos obligatorios y consiste en una revisión de la gramática del español, los contenidos se corresponden con los del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002). Esta propuesta didáctica se pilotó en un grupo de 18 alumnos durante el mes de diciembre de 2018 cuyo nivel estaba entre un B2 y C1 del MCER. En una encuesta inicial se les preguntó por el grado de dificultad de una serie de aspectos de la gramática del español, uno de estos era sobre las preposiciones en general y otro sobre los verbos de régimen preposicional (VRP). Respecto a los usos ETC, el 11,8% consideró que no tenía ningún problema; el 29,4%, que eran un poco difíciles y el 58,8%, que era un problema de dificultad media. Quizás los alumnos son menos sensibles a la percepción de los errores en esta categoría gramatical, ya que un error en el uso de las preposiciones no impide la comunicación. En un cuestionario sobre su aprendizaje, el 50% no recordaba haber dedicado una clase a esta categoría gramatical a lo largo de su trayectoria como estudiantes de español. La mayoría había aprendido las preposiciones siguiendo un método tradicional basado en la memorización de una lista de usos y su traducción, sin prestar atención a su significado.

El objetivo del proyecto es diseñar una propuesta diferente a la que los alumnos están acostumbrados, un enfoque en el que la reflexión sobre el significado es necesaria y que permite entender qué motiva los diferentes usos de las preposiciones, las diferentes variantes dialectales (*ir por agua* vs. *ir a por agua*) o las vacilaciones (*entrar en* vs. *entrar a*).

En el ámbito de la enseñanza de ELE se ha publicado mucho sobre la dificultad del aprendizaje de las preposiciones y las aproximaciones a su enseñanza han sido de diferente tipo. Con la aplicación de la LC a la enseñanza de lenguas han surgido nuevas líneas de trabajo como las que proponen Castañeda (2014) y Llopis-García *et al.* (2012). Los trabajos de Lam (2009) y Erlensdóttir (2014) han sido inspiradores para este proyecto.

3. LOS ESQUEMAS DE IMAGEN Y LA METÁFORA CONCEPTUAL

Los esquemas de imagen son patrones recurrentes de nuestras percepciones que proporcionan una estructura coherente y significativa de la experiencia con el entorno

físico; tienen un papel fundamental en los procesos de creación de significado y en la habilidad para la conceptualización y el razonamiento. Los esquemas de imagen son preconceptuales, son adquiridos antes de poder asignarles una etiqueta conceptual (Peña, 2012: 17), no son proposicionales.

Según Talmy, las lenguas tienen un conjunto cerrado de esquemas preconcebidos ("closed set of 'pre-packaged' schemas", 2008: 199) y después el sistema añade una serie de propiedades que permiten proyectarlos a otras estructuras. Los esquemas de imagen tienen un carácter universal como protoesquemas, aunque en cada lengua se expresan de una manera diferente. Aparte de la universalidad, tienen una dimensión cultural, ya que esta es la que contribuye a la caracterización (Peña, 2012: 74); de ahí que en finés tengamos hablar *en* teléfono (*Puhun puhelimessa*) y en español hablar *por* teléfono. El primero focaliza el objeto con el que se habla, como si la voz estuviera dentro, y el segundo, en el medio con el que se comunica.

Los esquemas de imagen suelen tener más de un componente; según se ponga el foco en uno u otro elemento de la estructura, se tendrá un significado u otro. Un mismo esquema (véase la Figura 1) puede representar gráficamente cuatro preposiciones, todo depende de la perspectiva, del punto de vista del conceptualizador.

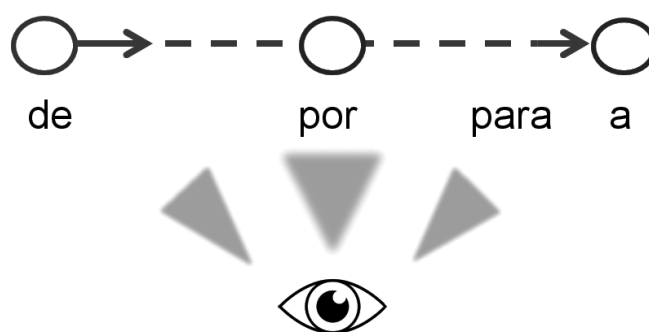


Figura 1. Esquema de imagen que representa las preposiciones *a*, *de*, *por* y *para*.

La metáfora conceptual es un proceso que permite proyectar características de un dominio conceptual a otro. El dominio origen es el que presta sus conceptos y el dominio destino es el dominio al que se superponen dichos conceptos (Cuenca y Hilferty, 2007: 101). Este proceso permite expresar ideas más abstractas o complejas a través de ideas más físicas y concretas. Si se aplica esta teoría a las preposiciones y se considera el espacio como uso prototípico, la metáfora conceptual EL ESPACIO ES TIEMPO, permite explicar los usos temporales de una preposición, ya que se establece una conexión de significados entre los usos espaciales y los temporales. Siguiendo esta línea, el uso de la preposición *a* en los siguientes ejemplos tiene un sentido lógico:

- (1) Llegamos tarde *a* casa.
- (2) Mi casa está *a* dos paradas de metro.
- (3) Quedamos *a* las 9h.
- (4) *A* los dos meses de terminar la carrera ya estaba trabajando.
- (5) Vamos *a* 80 km/hora.

- (6) Los tomates van *a* 3 €.
- (7) Se acostumbró *al* frío.
- (8) Empezó *a* nevar.

En los dos primeros ejemplos hay usos espaciales: en (1), indica el destino, y en (2), la distancia hasta un lugar (*dos paradas de metro*) respecto a un punto de referencia (*aquí*); en los ejemplos (3) y (4) el espacio es tiempo, en (3) se localiza en el tiempo, y en (4) hay un paralelismo con la estructura espacial de (2), la distancia hasta un lugar pasa a ser una distancia temporal; en (5) y (6) se apunta a un valor dentro de una escala, y este valor es variable, por lo tanto, tiene sentido que la preposición elegida sea una con valor de movimiento y al mismo tiempo con un valor de ubicación; los ejemplos de (7) y (8) son usos conceptuales relacionados con verbos, en (7) se trata de un VRP que selecciona la preposición *a* y en (8), de la perífrasis con el verbo *empezar*, ambos verbos denotan una idea de futuro y *a* es una de las preposiciones con perspectiva prospectiva.

Como puede deducirse de las palabras anteriores, enseñar las preposiciones desde el marco teórico de los esquemas de imagen y la metáfora conceptual tiene varias ventajas: la primera, poder explicar el significado de una manera visual y esquemática; y la segunda, poder establecer una conexión de significados que permite mostrar a los estudiantes que hay más lógica que arbitrariedad en el uso de las preposiciones. Los esquemas que se presentan en este trabajo tienen un objetivo pedagógico y se alejan de propuestas más abstractas como las de Langacker (1987) o Johnson (1987).

Para introducir a los alumnos a estas teorías se les pidió, por un lado, que dibujaran esquemas que representaran las preposiciones, en la Figura 2 pueden verse unos ejemplos; y, por otro lado, hicieron una actividad que consistía en completar un mapa conceptual con frases que ejemplificaran los diferentes usos de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para*. A continuación, se les explicó qué es la metáfora conceptual y cómo puede aplicarse a las preposiciones (Fig. 3). Tras esta explicación, los alumnos revisaron sus ejemplos del mapa conceptual para comprobar que tenían un uso de cada tipo (espacial, temporal y conceptual) para cada preposición y completarlo si era necesario.



Figura 2. Representaciones gráficas del significado de las preposiciones hechas por alumnos.

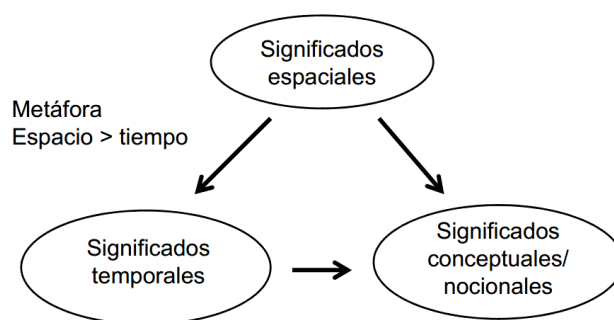


Figura 3. Esquema para explicar la metáfora conceptual.

Una vez hechas estas actividades, se explicaron las preposiciones siguiendo el siguiente patrón: 1) esquema básico y rasgos semánticos que describen dicha preposición; 2) red de significados: usos espaciales, usos temporales y usos conceptuales; 3) esquema que recoge los usos según su prototipicidad, entendiendo como uso prototípico el espacial. Este artículo se centra en la parte dedicada a la enseñanza mediante esquemas de imagen y los procesos de metáfora que permiten construir esa red conectada de los usos ETC de las preposiciones. A menudo estos procesos se encuentran en los cambios semánticos que se han producido a lo largo de la historia de la lengua; y, como el cambio es acumulativo, permite reconstruir el camino recorrido. Estas referencias diacrónicas se exponen en este artículo para argumentar la explicación de la polisemia preposicional, ya que permiten justificar el origen de cómo el español conceptualiza unas determinadas relaciones.

4. UN ESQUEMA, CUATRO PREPOSICIONES

Los conceptos de Figura y Fondo explican las construcciones o preposiciones locativas considerando la perspectiva del conceptualizador; así, hay una Figura, entidad destacada, que se enmarca dentro de un Fondo, entidad que se toma como referencia. En *El libro está en la mesa*, *el libro* es la Figura y la relación que se establece con el Fondo (*la mesa*) es de contacto, es decir, la relación que se establece entre Figura y Fondo con la preposición *en* es de coincidencia parcial; en cambio, en *El libro está en el cajón*, hay una coincidencia total, la Figura está comprendida dentro del Fondo. Con las preposiciones de movimiento (*a*, *de*, *por*, *para*) el Fondo está compuesto por varios elementos, ya que para que exista el desplazamiento de una entidad es necesario poder interpretar un origen, un trayecto y un destino. Por ejemplo, en *Aino sale de casa* no se explicita ningún destino, pero se interpreta que una entidad pasa de un sitio a otro a través de un lugar. Como hay tres elementos (véase Fig. 4), la Figura (*Aino*) se relaciona con una parte de ese Fondo, puede decirse que focalizamos un 'sub-fondo' (origen, dentro de casa), que así mismo es Figura de un Fondo de tres elementos (origen-trayecto-destino).

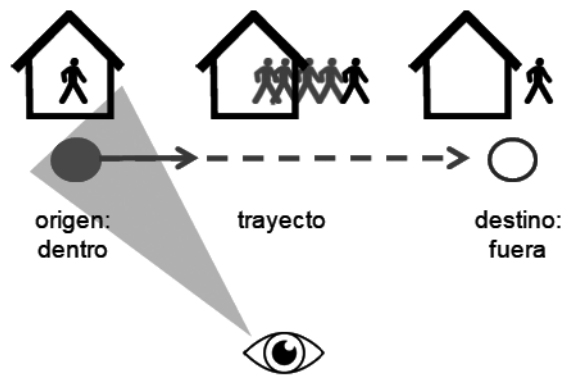


Figura. 4. Representación gráfica de *Aino sale de casa*.

Las expresiones locativas estáticas que también se explican con la idea de un 'sub-fondo' y un Fondo son las locuciones preposicionales como *al lado de* o expresiones como *a orillas de*. En *La cabaña estaba a orillas del lago*, focalizamos *la cabaña* (Figura) en un Fondo (*a orillas*) que así mismo se relaciona con otro Fondo (*del lago*).

Como se veía en la Figura 1, según la parte focalizada tendremos una preposición u otra, de ahí que con un solo esquema pueda explicarse el significado básico espacial de cuatro preposiciones. La metáfora conceptual es el proceso que permite desarrollar la red de significados conceptuales o nocionales de cada preposición.

4. 1. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN *A*

4. 1. 1. Usos espaciales

La preposición *a* expresa una gran cantidad de relaciones de significado, pero se podría decir que en todas ellas reside un valor básico, el de un movimiento hacia un destino con el que hay un contacto, de ahí su componente télico. Company y Flores (2014: 1197) consideran que el significado básico de *a* es el "locativo directivo télico" y que es constante desde el punto de vista diacrónico. La proyección de ese significado primario a otros dominios mediante la metáfora o la metonimia explica la variedad de distribuciones o usos de esta preposición.

En el ámbito espacial, *a* puede indicar: orientación estática, *La ventana da al patio*; aproximación, *Voy a casa*, movimiento que contrasta con *de*, y localización de una entidad con respecto a otra, *Mi casa está a dos paradas* (destino) *de aquí* (punto de referencia-origen). En frases prepositivas correlativas, *a* expresa la meta o el último tramo de dicha correlación. En la Figura 5 puede verse el esquema básico para estos usos, apréciase que la flecha está en contacto con el elemento destino, característica que permite explicar la diferencia entre *a* y *para* (§ 6).

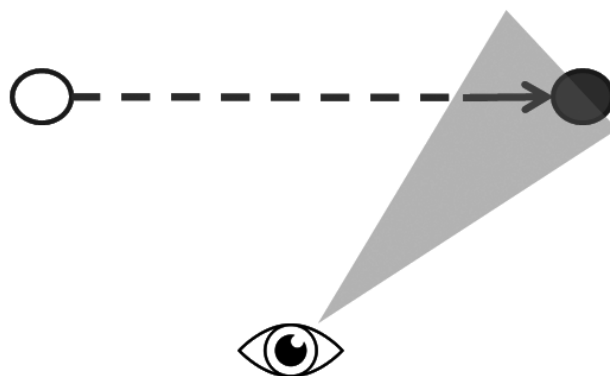


Figura 5. Esquema básico para la preposición *a*.

Las alternancias en casos como *entrar a / en* se explican por una diferencia de conceptualización: con *a* se focaliza la meta, en cambio con *en* “se codifica y pone de relieve la penetración en el lugar” (Company y Flores, 2014: 1232).

4. 1. 2. Usos temporales

Partiendo de la metáfora conceptual EL ESPACIO ES TIEMPO, se aplica la idea de localización en el eje temporal, en este caso la preposición adquiere un valor estático. Morera (1988: 145) habla de *puntualidad*, considera que cuando queda neutralizado el sema *sentido* el significado resultante es el de *puntualidad*. Cuando se indica la hora o la edad se localiza un punto en una línea con movimiento direccional hacia adelante (véase la Figura 6), el movimiento está en el Fondo y no en la Figura. Las agujas del reloj se mueven hacia la derecha, en los ejes cronológicos la parte de la derecha se conceptualiza como futuro, por lo tanto, el movimiento de la línea en la que se localiza es hacia adelante, hacia un supuesto destino. En cambio, si se localiza dentro de un periodo de tiempo cerrado (*en primavera*), se entiende ese tiempo como un espacio limitado y estático.



Figura 6. Esquema para diferentes conceptualizaciones del tiempo: puntualidad e interioridad.

El gráfico de la Figura 7 permite explicar a los estudiantes por qué la frecuencia puede expresarse de dos maneras, es decir, desde dos perspectivas: con la preposición *por* el tiempo se conceptualiza como una extensión, ya que dicha preposición cubre el trayecto entre dos momentos en el que se indican *n* repeticiones; en cambio, con la preposición *a* se apunta a la meta temporal y se indican *n* repeticiones antes de llegar a esa meta.

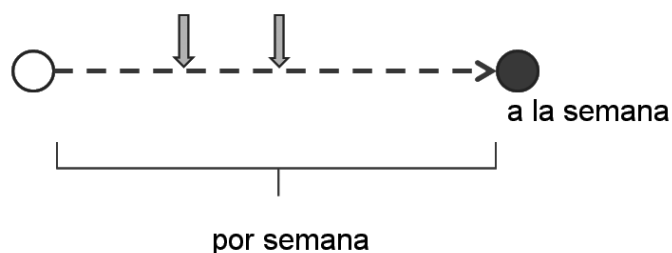


Figura 7. Esquema que representa las dos conceptualizaciones posibles de la frecuencia.

En los usos espaciales se ha mencionado la localización de una entidad con respecto a otro punto, estructura que tiene su paralelo desde la perspectiva temporal: *a los dos años* (destino-meta temporal) *de terminar la carrera* (punto de referencia).

4.1.3. Otros usos conceptuales

Según Company y Flores (2014: 1197), la preposición *a* es una de las que adquirió más funciones y distribuciones no etimológicas con el paso del tiempo. Marcó espacios funcionales en los que no había una marca prepositiva (Objeto Directo y Objeto Indirecto) y también se apoderó de distribuciones y funciones de otras preposiciones, de ahí esa gran variedad de valores o usos en el español actual; pero, a pesar de esta variedad, es posible rastrear desde la diacronía ese uso básico *locativo directivo télico*. Véase ahora cómo se conectan esos usos para facilitar a los estudiantes su comprensión.

En el apartado anterior se ha presentado el valor de *puntualidad*, este puede proyectarse a otro tipo de “líneas” que no son temporales: por ejemplo, cuando se usa la preposición *a* para indicar la velocidad; para el precio variable de los productos o para la temperatura. En estos casos se localiza un elemento móvil dentro de una escala fija (Fig. 8), la meta es el elemento de la escala al que se apunta. Por ejemplo, en *Los tomates están a 3 € el quilo*, el precio de los tomates se desplaza hasta el valor 3 dentro de la escala, la meta es “3€”.

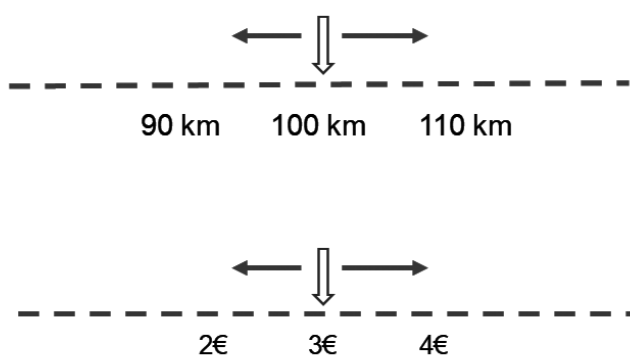


Figura 8. Esquema para la velocidad y el precio.

Otro uso controvertido de argumentar es la presencia de la preposición *a* en el Objeto Indirecto (OI) y Objeto Directo (OD). En este trabajo se sigue a Company y Flores (2014), los cuales explican desde un punto de vista diacrónico cómo se ha producido ese desplazamiento de significado desde unos usos espaciales al llamado uso funcional de la

preposición *a* introductoria de OI y OD. Según estos autores, el proceso de gramaticalización del uso de la preposición *ad* latina como marca de caso objetivo podría resumirse en cuatro fases: una primera con una preposición directiva que indica una meta locativa; una segunda en la que hay una extensión metonímica hacia el OI receptor, se toma el continente por el contenido: *ad* + acusativo locativo pasa a utilizarse en locativos con componentes humanos, por ejemplo, *ad villam* ‘al pueblo’ o *ad urbem* ‘a la ciudad’. En la tercera fase se da una “extensión analógica al OD, paciente, para marcar la entidad afectada, meta inmediata de la transitividad” (Company y Flores, 2014: 1240) y, en la última etapa, *a* se establece como marca de caso objetivo. Es decir, a lo largo del tiempo, ese destino con un valor locativo pasa a ser un destinatario, receptor o, como lo llama Langacker, “experimentador activo en el dominio de llegada” (1991: 327). Esta conexión entre la meta humana y la meta locativa, según Cifuentes y Llopis, está presente a lo largo de la historia de la gramática. Los límites entre el OI y el Complemento Circunstancial (CC) “no han estado nunca claramente establecidos, llegando incluso muchas veces a confundirse” ya que dativo y ablativo “compartían casi siempre las mismas desinencias” (1996: 51). Esta frontera difusa entre funciones se ve en ejemplos como *Pon sal a la ensalada*, en el que hay una doble posibilidad de análisis de la frase preposicional, esta puede ser interpretada como un OI (*Ponle sal*) o como un CC de lugar (*Pon sal ahí*).

El significado intrínseco de tendencia direccional hacia una meta hace que *a* sea la preposición que focalice hacia el futuro y forme perífrasis incoativas (*empezar a* + infinitivo) o aparezca en infinitivos yusivos (*¡A trabajar!*), en los que la acción introducida por la preposición expresa esa meta nocional. Visto gráficamente en la línea temporal (Fig. 9), si se focaliza hacia la parte de la derecha, se habla de futuro y finalidad (preposiciones *a* y *para*); y, si se focaliza hacia la parte de la izquierda, de pasado y causa (preposiciones *de* y *por*).

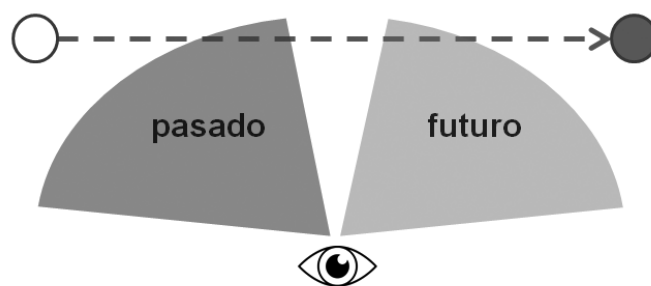


Figura 9. Esquema del eje temporal para usos temporales o de secuencia lógica.

La preposición *a* también tiene un uso bastante extenso para expresar modo, aparece en construcciones como *a oscuras* o como *hacer algo a la brava*. Estos valores modales pueden explicarse como “extensiones, metafóricas o metonímicas, en las que se expresan formas de alcanzar una meta” (Flores, 2018: 443), expresan “el modo de lograr la meta”. Este valor modal podría decirse que se extiende para indicar la manera de hacer algo con un valor añadido de adaptación (*hacer algo a escondidas*) o imitación (*bailar a lo Shakira*). Según Company y Flores (2014: 1313-1314), el concepto de meta puede proyectarse en el discurso, de ahí expresiones como *a propósito de* o *a continuación*; o “incluso, una meta

pragmática, como en *¡a la mierda!, ¡a la chingada!, ¡a la chucha!"*. En estos casos el camino recorrido pasaría por una expresión inicial de modo, seguida de una discursivización, y, finalmente, una pragmatización.

4.2. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN *POR*

4.2.1. Usos espaciales

La preposición *por* procedente de las preposiciones latinas *per* y *pro*, indica trayecto y movimiento, esa idea de trayecto o camino de un punto a otro conlleva el rasgo de extensión. La preposición *perevoca* "un movimiento a través de una extensión continua o discontinua y recorrida total o parcialmente" (Rubio, 1982: 176). El esquema básico que se propone es el de la Figura 10. Aunque la preposición *por* no hace referencia explícita a los puntos inicial o terminal del desplazamiento (García-Miguel 1995: 199), en el esquema propuesto la línea sí que entra en contacto con estos extremos, es decir, cubre la totalidad del trayecto, ya que esto permite explicar usos como el de intercambio o medio.

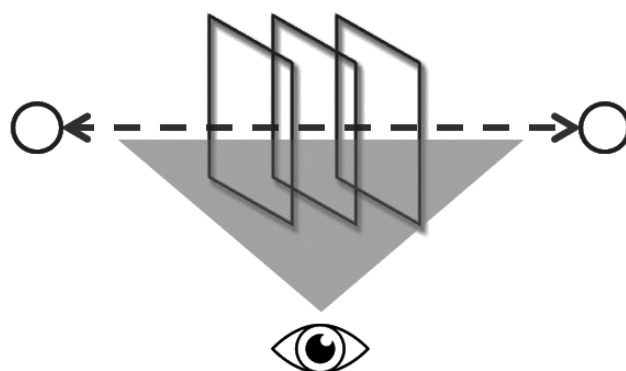
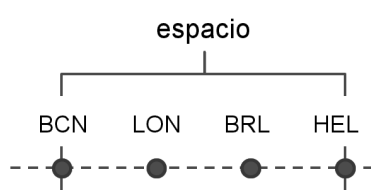


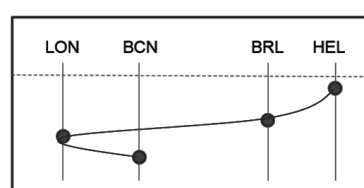
Figura 10. Esquema básico para la preposición *por*.

La discontinuidad de la línea permite focalizar solo en un punto del recorrido o en múltiples puntos, lo que explica el uso de *por* para expresar dispersión o localización indeterminada en un espacio limitado. Si se toma el ejemplo *viajar por Europa*, se pasa de una línea con diferentes puntos que representa el viaje con los lugares de visita (Fig. 11a) a un gráfico de dos dimensiones en el que hay un recorrido (Fig. 11b), y de ahí, al esquema de la preposición *por* con idea de movimiento indeterminado dentro de un lugar limitado (Fig. 11c). Esos puntos del trayecto pueden estar dispersos (Fig. 11d), entonces puede focalizarse la atención en uno de ellos (*El mercado está por el centro*) o en múltiples puntos (*Los papeles estaban por el suelo*).

a)



b)



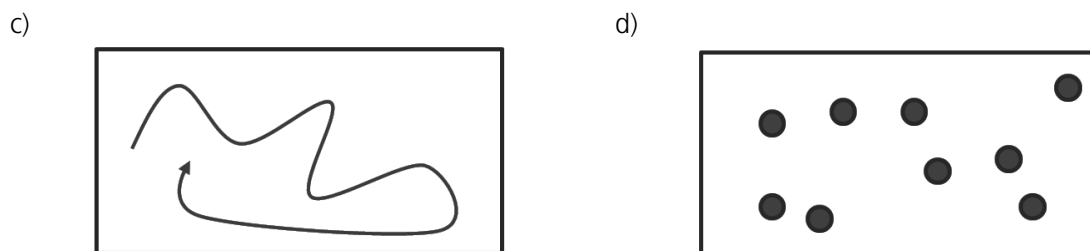


Figura 11. Esquemas que representan la preposición *por* con idea de movimiento (ruta), movimiento y localización indeterminada dentro de un lugar.

4.2.2. Usos temporales

Si el trayecto se convierte en un espacio de tiempo, se obtienen una serie de usos temporales que encajan con los esquemas presentados en § 4.2. 1. *Por* pasa a delimitar un espacio de tiempo (*Trabajo por las mañanas*); pero puede expresar también un momento indeterminado dentro de ese periodo de tiempo (*Te llamo mañana por la mañana*) o, alrededor de ese momento (*Por aquella época vivíamos en Mallorca*), se localiza el tiempo alrededor de ese punto (Fig. 12). La frecuencia también se explica por localización de *n* veces dentro de ese trayecto-tiempo.

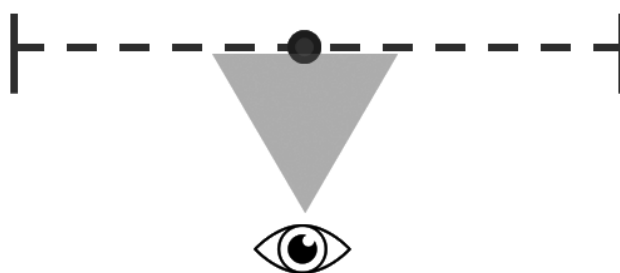


Figura 12. Esquema para la localización temporal indeterminada.

Un aspecto interesante es el uso de *portemporal* en enunciados como *Trabajé por dos años en Dublín*, donde la preposición puede o no aparecer. Es relevante en este punto hacer reflexionar a los alumnos sobre la diferencia aspectual de ejemplos como *Corrió por la playa por dos horas* en contraste con *Corrió la maratón en una hora* o *Corrió la maratón una hora*. La preposición *por* tiene un valor aspectual atético, de proceso, de ahí que no pueda aparecer en logros (**Corrió por la maratón*) y sí en actividades (*Corrió por la playa*).

Expresiones como *por ahora* o *por el momento* focalizan el tiempo previo al 'ahora'. Hay que considerar que en la línea espacial-temporal-lógica, *de* y *por* miran hacia la izquierda, el pasado o la causa; en cambio *a* y *para* miran hacia la derecha, el futuro, la consecuencia o la finalidad.

4.2.3. Usos conceptuales

La preposición *por* puede indicar vía, medio o instrumento, el trayecto pasa a ser concebido como el medio o la vía mediante la que se alcanza algo: *hablar por teléfono*, la preposición introduce el elemento mediador.

El hecho de que la preposición *por* cubra el trayecto, permite expresar equivalencia o sustitución, ya que pone en contacto ambos extremos del trayecto. Esta idea de sustitución puede conectarse con 'en representación de' o 'en lugar de' (*Voy a la reunión por/en representación de él*); de esta se puede pasar a 'en favor de' (*Voy a la reunión en favor de él*), y de ahí, a la idea de elección. Para Riiho: "la inclinación o el hecho de decidirse por una o varias alternativas [...] no es, en realidad, más que una abstracción extrema de la idea de favor o defensa" (1977: 100). La diferencia entre las expresiones de sustitución y las que indican favor o defensa está en que en estas últimas hay un elemento final explícito, por eso las podemos reformular enfatizando ese elemento final: *Trabajamos por y para la justicia*. En casos como este, hay un sujeto que actúa en beneficio (*para*) de algo o alguien siendo este beneficiario también inspiración o motivo (*por*) del sujeto. *Por* expresa un valor causal final, es decir, meta y móvil al mismo tiempo, valor que ya estaba presente en la preposición latina *pro* (Melis, 1992: 73).

La explicación del uso de *por* con valor de elección también se puede desarrollar a partir de los usos locativos, puesto que ante varias opciones hay que elegir una (Fig. 13a), o sea, un recorrido o un trayecto; o entre varios puntos dibujados en el trayecto hay que empezar con uno. Con el esquema de la Figura 13b podemos representar la idea de distribución (*una fotocopia por persona*).

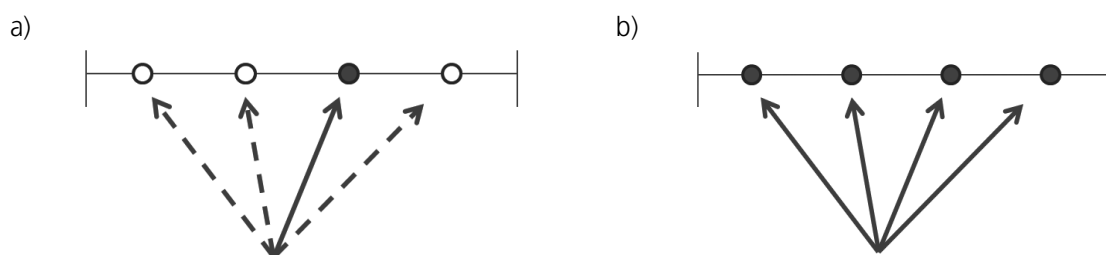


Figura 13. Esquema que representa la elección y la distribución.

Según Heine y Kuteva (2002: 40) parece ser un proceso lingüístico común el hecho de que marcadores espaciales y temporales gramaticalicen en construcciones que codifican relaciones gramaticales lógicas como la causa y la concesiva. Con la preposición *por* se codifica el espacio-tiempo en el trayecto; debido a la no existencia de un punto final explícito, *por* focaliza hacia el pasado, por lo tanto, desde la perspectiva de la lógica se sitúa en el campo de la causa y de la concesión (Fig. 14): *Estudia español por amor* o *Por mucho que lo intentes, no lo conseguirás*. Otro ejemplo de *por* con valor causal es la expresión *ir (a) por algo* donde la preposición introduce la causa del desplazamiento, en español peninsular se explicita la idea de movimiento hacia un lugar con la preposición *a*, "el hablante codifica y pone de relieve primero la meta del movimiento, mediante *a*, y después el trayecto, mediante *por*" (Company y Flores, 2014: 1254). Esta construcción se desplaza a verbos que significan "búsqueda" como *preguntar por* o *pedir por* (Torres y Bauman, 2014: 15).

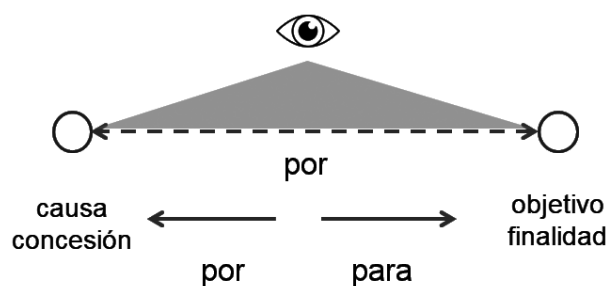


Figura 14. Esquema que representa los valores de causa y concesión *vs.* objetivo y finalidad.

La preposición *por* también introduce el complemento agente, complemento que combina los papeles causal e instrumental, y significa también el iniciador de la acción (Riiho, 1977: 118). En una oración activa tenemos el orden: sujeto > verbo > complementos, *Carmen Laforet escribió Nada*; en la pasiva, *Nada fue escrita por Carmen Laforet*; al cambiar el orden y relacionar el complemento agente con el sujeto, el recorrido que se dibuja es hacia la izquierda, donde se inicia el orden lógico, el espacio de *por*.

4.3. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN *PARA*

4.3.1. Usos espaciales

La preposición *para* deriva de la unión de las preposiciones latinas *pre* o *pro* con *ad*. Este proceso dio lugar a la preposición *para*, la predecesora de *para*. En la creación de dicho compuesto está el significado básico de *para* (Fig. 15): una dirección o destinación (*ad*) y al mismo tiempo el recorrido para llegar a esta ella (*per*), es decir, un "trayecto orientado hacia un límite" (Melis, 1992: 76). En este caso no hay contacto con la meta, sino direccionalidad. Según Torres y Bauman, ya desde sus inicios, *para* expresa relaciones abstractas nocionales y no hay un periodo inicial de uso espacial exclusivo o predominante (2014: 31-32).

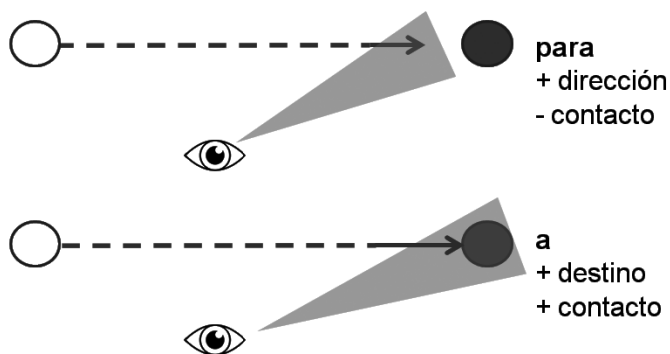


Figura 15. Esquemas básicos para las preposiciones *a* y *para*.

4.3.2. Usos temporales

Cuando el camino y dirección expresados por *para* pasan a ser temporales, la preposición puede introducir el plazo o límite de tiempo. En *Quiero el informe para mañana* se tiene desde el momento del enunciado hasta el día siguiente para hacer la tarea, hay un trayecto temporal y una dirección final. La poca presencia de usos espaciales con la preposición *para*

deriva en pocos usos temporales, puesto que estos últimos fueron codificados por otras preposiciones.

4.3.3. Usos conceptuales

El uso de *pora* fue generalizándose, pasando de unos orígenes espaciales a otros más abstractos. Primeramente expresaba un movimiento orientado, luego la finalidad o el destino, hasta llegar al concepto de beneficiario (Company y Flores, 2014: 2). Con la idea de receptor o beneficiario es claro el paralelismo que se establece con el significado espacial, puesto que hay un objeto que es dirigido hacia un destinatario o beneficiario. Es interesante en este punto llamar la atención de los alumnos respecto a la diferencia que hay entre *Le compré un libro a Juano* y *Compré un libro para Juan*, donde el primero sí recibió el libro gracias al valor télico de *a*; en cambio, en el segundo quizás no. *Comprary regalar* aceptan ambas preposiciones, ya que el verbo puede construirse de forma ditransitiva o no; en cambio, *daro explicar* no admiten *para* para introducir ese destinatario o beneficiario. Es importante dirigir a los estudiantes al significado de los verbos y a su estructura argumental, ya que esto les llevará a entender mejor la aparición de un complemento u otro, con o sin preposición. En el ámbito conceptual, *por* representa 'condicionamiento' o 'precedencia conceptual' y *para* representa 'proyección' (Delbecque, 1996) o 'virtualidad' (Riiho, 1977), de ahí su valor temporal de futuro o que sea la preposición elegida para introducir las oraciones finales. Esta idea de perspectiva prospectiva también se aplica a la proyección de la opinión: *para mí*. Company (2006: 390-391) considera que se llega al uso de esta expresión mediante un proceso de subjetivización, en el que hay un cambio metonímico de meta espacial a meta mental valorativa. Según Torres y Bauman, la expresión ha perdido el valor relacional, el propio de las preposiciones, ya que aparece sola y no se establece una relación sintáctica con los otros elementos de la frase (2014: 69).

Para Melis (1992: 85), el recorrido diacrónico de *pora* / *para* es el siguiente: un primer uso espacial en el que se expresa el trayecto del desplazamiento entre dos lugares geográficos; gracias a una extensión de significado, se aplica al trayecto del movimiento temporal; después, por un proceso de metaforización pasa a indicar el trayecto de la transferencia, o sea el receptor o beneficiario; y finalmente, por un proceso de abstracción, expresa el trayecto de la orientación estática. Dentro de esta se pueden incluir el uso comparativo (*Para la edad que tiene, es muy alto*) o la proyección de la opinión.

4.4. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN *DE*

4.4.1. Usos espaciales

La preposición *de*, como heredera del ablativo y de las preposiciones *de*, *ab* y *ex*, expresa alejamiento y punto de partida. En un esquema como el de la Figura 16 focalizamos el inicio del movimiento o desplazamiento, marcamos el punto de partida. Sin movimiento también podemos indicar ese punto de contacto. En un ejemplo como *La lámpara cuelga del techo* no hay desplazamiento, pero sí punto de contacto o de partida.

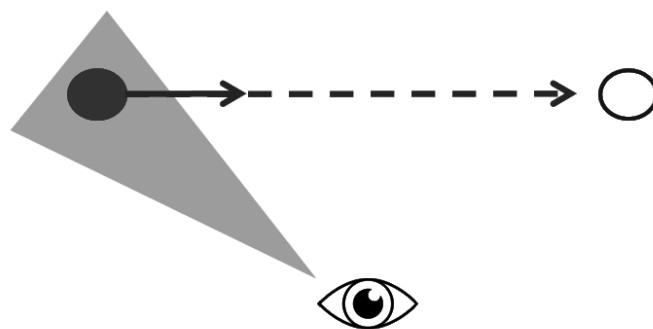


Figura 16. Esquema básico para la preposición *de*.

4.4.2. Usos temporales

Respecto a los usos temporales puede diferenciarse, por un lado, cuando *de* establece el primer término de una estructura correlativa: *Trabajamos de 9 a 18h.*, *de lunes a viernes*, y, por otro lado, cuando ese origen viene dado por una relación partitiva o de pertenencia (usos que se explican en § 8.3): *Son las nueve de la noche* (pertenencia) o *Es de día* (pertenencia, parte de un todo).

4.4.3. Usos conceptuales

La gran cantidad de valores de la preposición *de* fuera de los usos espaciales o temporales responde a su origen, ya que hereda los usos del genitivo y el ablativo latinos. Company y Sobrevilla consideran que el significado básico y denominador común de todos los usos es el de establecer “una *relación asimétrica entre dos entidades o eventos*, estáticos o dinámicos, que son, en principio, *diferenciables* y más o menos independientes una de la otra o uno del otro” (2014: 1353). Esta relación de subordinación encaja con la explicación de la posesión desde la LC. Según Langacker (1995, 1999), la expresión de la posesión o el significado de la preposición *of* se explican mediante el modelo cognitivo idealizado de punto de referencia (PR). Es decir, identificamos identidades en relación a otras entidades, el conceptualizador realiza un recorrido mental que va desde el PR hasta el objeto a identificar, el PR será el elemento de más relieve, ya que es el que nos permite establecer la conexión. La Figura 17 muestra una adaptación del esquema propuesto por Langacker (1995: 174).

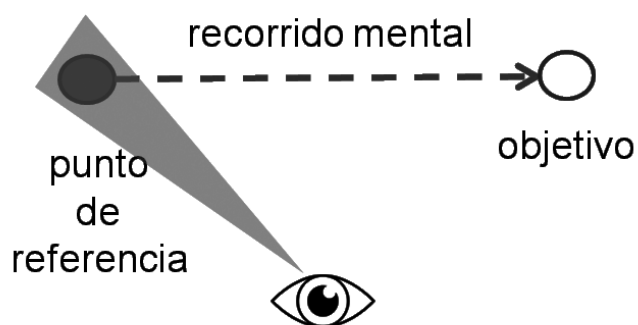


Figura 17. Esquema del modelo de punto de referencia.

En el caso de la posesión o pertenencia el PR es el poseedor: *el coche de Núria*. Brea considera que la expresión de la propiedad está relacionada con el valor locativo de *de*: “la indicación de la propiedad por medio de *de* comienza cuando hay que marcar el origen y el movimiento del que parte esa propiedad” (1985: 164-166). En las relaciones de inclusión (hiponimia) o de pertenencia locativa (Fig. 18), el todo es el PR: *un trozo de pastel, el pelo de Juan, o la panadería de la plaza*. *De* indica también una relación meronímica, ‘un tipo de’: *las gafas de bucear*. Este uso tiene un matiz final: *gafas de/para bucear, cuchillo de / para el pan*. Las construcciones superlativas también están relacionadas con la pertenencia a un grupo; en *Es la más lista de la clase* se destaca un elemento de todo el conjunto, una parte del todo.

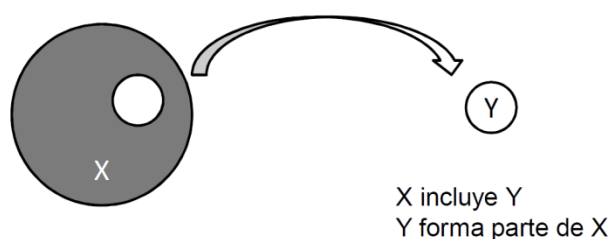


Figura 18. Esquema para las relaciones de inclusión.

De, como comunicadora de origen y con valor partitivo, expresa la materia con la que está hecha una entidad (*una silla de madera*); origen y extracción de un todo para construir un nuevo objeto. Mediante un proceso de metonimia, *de* puede expresar el contenido: *un plato de espinacas*; o es usada con verbos que indican la materia con la que se llena o cubre algo: *Llenó el vaso de agua, El suelo se cubrió de hojas o La niña se disfrazó / iba de astronauta*. Este valor entra en contacto con el de instrumento (*Llenó el vaso con agua*) o con el de modo (*Iba de jefa, actuaba como si fuera la jefa*).

El agente o creador de una entidad es el origen de esta, por lo tanto, también se expresa con *de*: *el último libro de Quim Monzó*. Aunque en estos casos, el límite con la posesión es difuso, ya que pueden parafrasearse con el verbo tener: *Quim Monzó tiene un nuevo libro*.

La preposición *de* también introduce el tema o asunto: *Hablan de política o una película de ciencia ficción*. En este caso también se trata de relacionar dos entidades, una subordinada a la otra. Esta subordinación está vinculada al valor partitivo, ya que el tema del que se habla es una selección de un ámbito de conocimiento más amplio (*la política*) o la película es una visión parcial de todo lo que puede abarcar la ciencia ficción.

Según García-Miguel (1995: 124), en los verbos como *hablarla* presencia del complemento preposicional está relacionada con el aspecto del evento. El uso de este complemento indica atelicidad e implicación parcial (*Hablan de política*), mientras que con el esquema transitivo se expresa un proceso télico (*Todavía no lo hemos hablado*). Se establece una correlación entre transitividad, telicidad y totalidad; y, a la inversa, entre intransitividad, atelicidad y parcialidad. La idea de parcialidad del complemento de régimen conecta con el valor partitivo o de extracción de dicha preposición. Si con *de* se establece una *relación asimétrica entre dos entidades o eventos* (Company y Sobrevilla, 2014: 1353), la entidad

subordinante tendrá ese valor de totalidad (*política, ciencia ficción*) del que se extrae la entidad o evento subordinante (*hablar, película*). La Figura 19 presenta un libro, una película o una serie como una extracción de información de X (*política, ciencia ficción*).

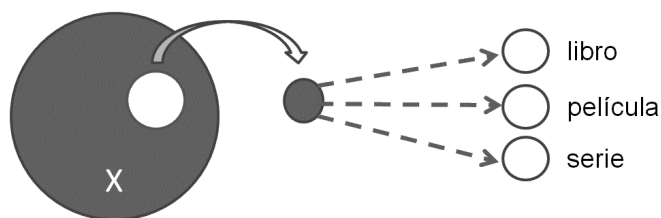


Figura 19. De introductoria de tema o asunto.

El esquema básico representa también el uso de la preposición *de* para expresar la causa u origen (Fig. 20), recuérdese que en la lógica espacial la causa está focalizada a la izquierda, por eso puede expresarse con *de* o *por*. Si la lógica pasa al plano temporal, la zona focalizada con *de* pertenece al pasado, de ahí que muchas de las perífrasis con esta preposición indiquen el abandono de una acción, es decir, que forma parte del pasado: *dejar de fumar* o *acabar de leer el libro*.

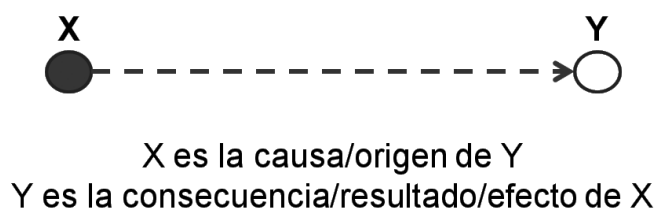


Figura 20. Esquema lógico espacial.

Las construcciones modales con la preposición *de* son abundantes, algunas de ellas tienen una referencia claramente físico-espacial: *ir de la mano, estar de rodillas, de pie*, pero el proceso gramaticalización ha sido muy productivo en contextos más abstractos: *de buena fe, de mala gana, de repente, de carrerilla*, etc. Según Company y Sobrevilla, este valor modal puede conectarse con un sentido de 'origen', hay que interpretar estas construcciones "como punto de partida o de referencia para explicar, concebir o incluso para situar discursivamente la ocurrencia de un evento" (2014: 1461). En un ejemplo como *Recitó el poema de memoria y lo hizo de maravilla*, *la memoria* es el punto de partida para recitar el poema y *maravilla* es el lugar donde sucede esa acción de recitar. En el primer caso *la memoria* es el medio para la acción, es el generador de la acción, es el punto de partida; en el segundo caso, *maravilla*, es el espacio valorativo en el que sucede la acción, hay una especie de adscripción o pertenencia locativa.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La explicación de las preposiciones presentada en los apartados anteriores es parte de la propuesta didáctica que se diseñó para un estudio cuasiexperimental, cuyo objetivo es

comprobar si se obtienen mejores resultados en el uso de las preposiciones cuando hay una instrucción con un enfoque basado en el significado y la reflexión metalingüística. Aparte de explicar las preposiciones con esquemas de imagen, estas también se describen con rasgos semánticos. En un cuestionario posterior a la instrucción, los alumnos valoraron la información visual en una escala del 1 al 5 el enfoque didáctico utilizado. Como puede observarse en la Figura 21, el 75% valoraron el uso de esquemas entre el 4 y el 5. También se les preguntó si habían pensado en los esquemas durante las actividades y el examen, el 75% respondió que sí, y el 25%, no.

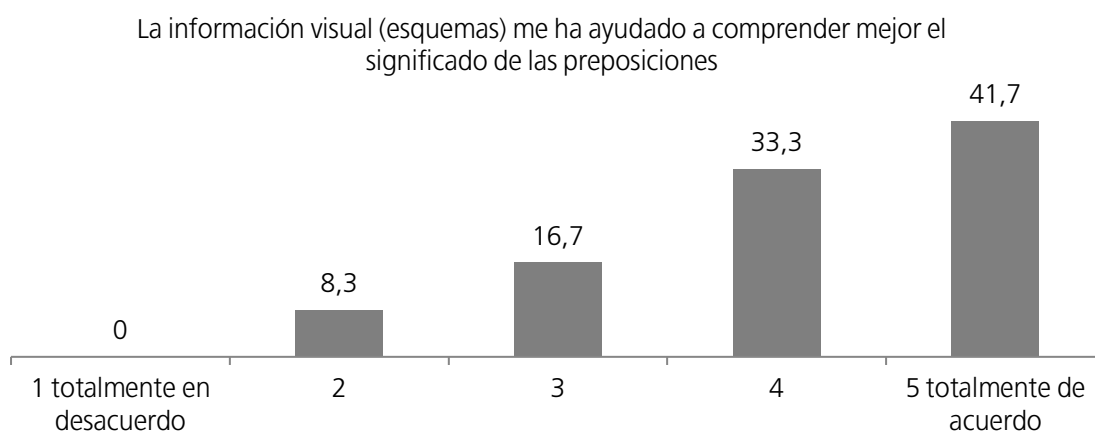


Figura 21. Valoración de la información visual.

Los resultados obtenidos del post-test realizado después de la instrucción en el grupo experimental (GE) son mejores que los del grupo de control (GC). El cálculo de la media se ha hecho sumando los ítems correctos de un total de 25. Tanto la media (\bar{X}) como la mediana (Me) son superiores en el GE: $\bar{X}_{GC} = 15,64$, $\bar{X}_{GE} = 17,82$; $Me_{GC} = 16$; $Me_{GE} = 19$. En el gráfico de la Figura 22 puede observarse la distribución de los resultados. En el GE, el 75% de los participantes (percentiles 2, 3 y 4) está por encima de la mediana del GC. Con estos datos puede deducirse que hay una mejora en los resultados con la aplicación de la secuencia didáctica que incluye esta explicación de las preposiciones, además, los resultados de la prueba *t-student* indican que esa diferencia es significativa. Estos datos corresponden al análisis del conjunto de usos preposicionales, ya sea en usos ETC, como con VRP.

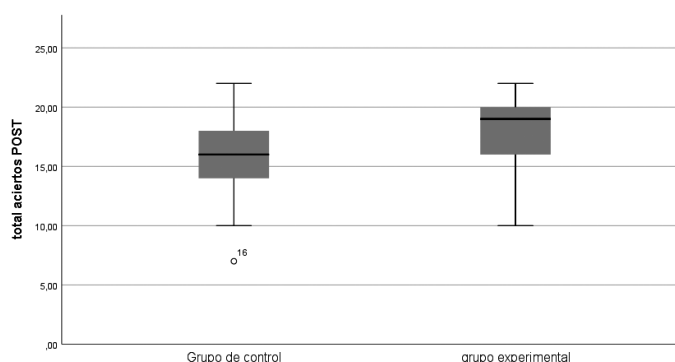


Figura 22. Diagrama de cajas de los resultados del post-test.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado parte de la propuesta didáctica puesta en práctica en la UH para la enseñanza de las preposiciones *a*, *por*, *para* y *de*, partiendo de la metáfora conceptual y de los esquemas de imagen. Un mismo esquema básico (Fig. 1) sintetiza el significado básico de estas cuatro preposiciones: según el punto de vista del conceptualizador se obtiene el primer valor espacial de cada una de ellas. A partir de esta imagen inicial se ha establecido una conexión entre los diferentes usos preposicionales empezando por los espaciales, siguiendo con los temporales, y, por último, los conceptuales. Esta red o *continuum* de significados tiene su origen en el desplazamiento de significado, cambios que se han ido produciendo a lo largo de la historia de la lengua, de ahí que se haya hecho referencia en más de una ocasión a estudios de semántica diacrónica.

Después de exponer las redes de usos de las cuatro preposiciones, se han presentado los resultados y la discusión. Este enfoque pedagógico forma parte de un estudio cuasiexperimental, cuyos resultados apoyan la hipótesis de que una enseñanza basada en el significado y en la reflexión lingüística aporta una mejora.

Esta propuesta se ha pilotado en estudiantes universitarios de filología, pero puede ser aplicada en otros niveles educativos. Los diferentes usos de las preposiciones pueden explicarse partiendo del esquema inicial, añadiendo gradualmente según el nivel del MCER los usos y matices de las preposiciones en el ámbito temporal y espacial.

Para concluir, la aplicación de la LC a la enseñanza ELE está ofreciendo muy buenas propuestas y caminos, con este trabajo se quiere defender que es un enfoque eficaz y adecuado para trabajar la gramática en el aula de ELE en niveles avanzados; sobre todo, en contextos educativos como el de la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en programas de filología. Una particularidad de este contexto es que podemos tener en el mismo curso alumnos que tienen el español como lengua extranjera, como L1 o como lengua de herencia. La reflexión lingüística desde una perspectiva de la LC facilita la convergencia entre todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Brea, M. (1985). "Las preposiciones del latín a las lenguas románicas". *Verba* 12, 147-182.
- Castañeda, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Cifuentes, J.L. y J. Llopis (1996). *Complemento Indirecto y complemento de lugar: estructuras locales de base personal en español*. Alicante, España: Universidad de Alicante.

Company, C. (2006). "Zero in syntax, ten in pragmatics, or subjectification as syntactic cancellation", en A. Athanasiadou, C. Canakis, y B. Cornillie (eds.), *Subjectification: Various Paths to Subjectivity*. Berlín: Mouton de Gruyter, 375-398.

Company, C. y R. Flores (2014). "La preposición *a*", en C. Company, (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*, volumen 2. Ciudad de México: FCE, UNAM, 1195-1340.

Company, C. y Z. Sobrevilla (2014). "Las preposiciones *de, desy desde*", en C. Company, (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*, volumen 2. Ciudad de México: FCE, UNAM, 1341-1479.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuenca, M. J. y J. Hilferty (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Delbecque, N. (1996). "Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish", en R. Dirven, R. Langacker y J. Taylor (eds.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The expansion of a new paradigm in linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter, 249-318.

Erlendsdóttir, E. (2014). "Las preposiciones del español", en S. Fernández y J. Falk (eds.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Berna: Peter Lang, 261-291.

Flores, R. (2018). "Deslocativización y abstracción diacrónica de frases preposicionales con *a*. Efecto dominó en un cambio léxico-semántico". *Nueva Revista de Filología Hispánica* 66(2), 425-462.

García-Miguel, J.M. (1995). *Transitividad y complementación preposicional en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Heine, B. y T. Kuteva (2002). *World Lexicon of grammaticalization*. Nueva York: Cambridge University Press.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, M. (2005). "The Philosophical Significance of Image Schemas", en B. Hampe (ed.), *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter, 15-35.

Lakoff, G. y M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

- Lam, Y. (2009). "Applying Cognitive Linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*". *Language Awareness* 18(1), 2-18.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1, Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). "Transitivity, case, and grammatical relations", en *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, 209-260.
- Langacker, R. (1995). "Possession and possessive constructions", en R.E. MacLaury y J. Taylor, (eds.), *Language and the cognitive construal of the world*. Berlín: Mouton de Gruyter, 51-80.
- Langacker, R. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Llopis-García, R., J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Melis, C. (1992). "La preposición *para* del español: un acercamiento a sus orígenes", en R. Barriga y J. García Fajardo (eds.), *Reflexiones lingüísticas y literarias. 1: Lingüística*. Ciudad de México: El Colegio de México, 69-86.
- Morera, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Puerto del Rosario: Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Peña, M.S. (2012). "Los esquemas de imagen", en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 69-98.
- Riiho, T. (1977). "*Pory para*". *Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Rubio, L. (1982). *Introducción a la sintaxis estructural del latín*. Barcelona: Ariel.
- Talmy, L. (2008). "The Fundamental System of Spatial Schemas in Language", en B. Hampe (ed.), *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter, 199-234.
- Torres, R. y J. Bauman (2014). "Las preposiciones *por*, *poray* y *para*", en C. Company, (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*, volumen 2. Ciudad de México: FCE, UNAM, 1479-1565.

ENSEÑAR EL CASTELLANO EN ESTADOS UNIDOS EN LA EDAD DIGITAL: ESTRATEGIAS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN AULAS VIRTUALES E HÍBRIDAS

LIANE HONEYCUTT

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5274-1212>

lhoneycutt1167@stanly.edu

STANLY COMMUNITY COLLEGE,
NORTH CAROLINA, ESTADOS UNIDOS

ELI SEARS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6917-301X>

esears@pdx.edu

PORTLAND STATE UNIVERSITY, OREGON, ESTADOS UNIDOS

RESUMEN

Las tecnologías virtuales, disponibles para la mayor parte de estudiantes, están omnipresentes en la vida cotidiana y se están volviendo imprescindibles para las clases de lengua, ofrecidas tanto en línea como de manera híbrida. Particularmente en las instituciones universitarias de Estados Unidos, se privilegia cada vez más el uso de plataformas virtuales para poder enseñar el castellano como lengua extranjera a estudiantes con diversos perfiles. Por lo tanto, proponemos una aproximación a la enseñanza de la gramática en los espacios virtuales teniendo en cuenta los objetivos comunicativos establecidos en algún programa de estudios. A su vez, los métodos y estrategias que aquí planteamos pretenden ofrecer un curso de lengua atractivo que permite a los estudiantes aprender y practicar un idioma de manera accesible y divertida a distancia. Siendo dos profesores de castellano del nivel principiante a intermedio en dos universidades distintas, compartiremos nuestras estrategias para enseñar la gramática en esos niveles mediante ejemplos concretos usados en nuestras clases. Presentaremos también datos sacados de nuestras clases que demuestran algunas medidas de eficacia que hemos observado al enseñar virtualmente la gramática del castellano.

PALABRAS CLAVE: cursos virtuales, cursos híbridos, lengua extranjera, método comunicativo, gramática, enseñanza del castellano

ABSTRACT

Virtual technologies, now available to most students, are ubiquitous in everyday life and are becoming increasingly essential to online and hybrid classes. Particularly in U.S. universities, virtual platforms are increasingly used for teaching Spanish as a foreign language to students from varying backgrounds. As such, we propose an approach to teaching grammar in virtual spaces taking into account the communicative goals established in a given syllabus. Likewise, the methods and strategies we propose aim to offer an attractive language course that allows students to remotely learn and practice a language. As two Spanish professors who teach beginning to intermediate level students, we will share our strategies for teaching grammar using concrete examples from our classes. We will also present data we have taken from these classes that show some measures of efficiency which we have observed when using virtual mediums to teach Spanish grammar.

KEYWORDS: virtual courses; hybrid courses; foreign language; communicative methodology; grammar; teaching Spanish

1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: CONTEXTOS Y EFECTOS EN EE.UU.

Hoy en día, la enseñanza virtual e híbrida se vuelve cada vez más omnipresente en las universidades estadounidenses. Esto presenta un reto a la hora de enseñar una lengua fuera del aula tradicional en la que, durante décadas, los docentes hemos desarrollado colectivamente un repertorio de metodologías y prácticas. En los últimos cuatro años se pueden constatar resultados positivos en Stanly Community College en cuanto al éxito de los estudiantes tanto en clases en línea como las híbridas.

INSCRIPCIÓN EN CLASES EN LÍNEA Y CLASES HÍBRIDAS	% DE ESTUDIANTES QUE SUSPENDIERON (CON UNA NOTA DE 6,9 O MENOS)	% DE ESTUDIANTES QUE APROBARON (CON UNA NOTA DE 7,0 O MÁS)
2014-2015	14,2	78,1
2015-2016	14,6	79,1
2016-2017	13,5	80,3
2017-2018	13,9	80,3

Cuadro 1: Evolución del éxito de los cursos virtuales en Stanly Community College.
(<https://www.guidetoonschools.com/best-online-community-colleges>)

Se puede justificar por la variedad de herramientas tecnológicas que tenemos en el campus. En efecto, el departamento de tecnología instruccional de la institución ofrece apoyo constante a la hora de querer actualizar nuestras clases e implementar nuevas herramientas, por lo que contribuye a mejorar los materiales que presentamos a nuestros estudiantes. Cabe añadir que siempre tenemos acceso a sesiones y congresos de desarrollo profesional que nos permiten apuntar nuevos métodos, diseñar un curso nítido y completo pero también hacer que sea accesible para cualquier tipo de estudiante con discapacidad. En 2019, Stanly Community College fue clasificada como la 11ª mejor universidad comunitaria de Estados Unidos para tomar clases en línea (SR Education Group). Antes de ahondar más en las metodologías y prácticas que han influido en estos buenos resultados para las clases virtuales e híbridas, reafirmaremos nuestro objetivo y perspectiva sobre la enseñanza de la gramática, e incluiremos más contexto sobre el estudiante del castellano en Estados Unidos.

2. ENSEÑAR GRAMÁTICA EN UNA CLASE DE L2 EN EE.UU.

Nosotros definimos la enseñanza de la gramática en los cursos de una segunda lengua como todo lo que el docente hace a fin de que los estudiantes mejoren su gramática interna de la lengua meta de manera que puedan interactuar y comunicarse mejor dentro de alguna comunidad de hispanohablantes. Por lo tanto, la gramática se vuelve una herramienta para que los estudiantes desarrollen diversas competencias lingüísticas, culturales y discursivas. En las últimas décadas, este objetivo ha conllevado una variedad de enfoques pedagógicos, estrategias y cuestiones importantes en la enseñanza de segundas

lenguas y lenguas extranjeras. Los volúmenes de investigación que se han publicado -y que se siguen publicando- sobre la adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL) durante las últimas décadas son muy amplios (Doughty y Long, 2003; Gass y Mackey, 2013; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2019). Aunque nuestra intención en el presente trabajo no es abogar por alguna estrategia en lugar de otra, conviene destacar que la infraestructura virtual creada para clases virtuales ofrece varias herramientas para que el docente desempeñe eficazmente su enseñanza utilizando los enfoques pedagógicos y buenas prácticas de los que ya ha hecho uso en el aula tradicional. Incluso, pretendemos demostrar que las plataformas virtuales y acceso a las redes, que están cada vez más presentes en las universidades, pueden realzar la calidad de la enseñanza en clases tradicionales y el acceso a materiales e *inputs* auténticos de comunidades hispanohablantes de todo el mundo.

3. EL ESTUDIANTE DE CASTELLANO EN EE. UU.

Estados Unidos cuenta con un alumnado muy diverso. Hay quienes estudian el castellano como lengua extranjera o segunda lengua mientras que otros lo estudian como lengua de herencia. Las motivaciones e intereses en aprender la lengua son numerosas, pero una motivación muy presente es la aplicación práctica a las profesiones en un país con tantos hispanohablantes como Estados Unidos. Desde la década de los 80, varios cursos de español diseñados con fines específicos se han instalado en el contexto académico y siguen creciendo hoy en día (Sánchez-López, 2018). Uno de los autores de este trabajo imparte un curso a distancia para profesionales de salud a través de Pacific University. El curso reconoce que la competencia lingüística y cultural de la lengua es esencial en responder a las necesidades de salud de la diversa comunidad hispana en EE. UU. (Hallick, s.f.).

Ya que nuestro enfoque es en la enseñanza en clases universitarias, hay algunas consideraciones específicas que debemos tener en cuenta. Nuestros estudiantes son adultos y, como adultos, la capacidad y forma que tienen para aprender una segunda lengua difiere de la de un individuo más joven. Los que aprenden segundas lenguas como adultos tienen menos memoria de procedimiento que los niños y adolescentes, por lo tanto, tienen más dependencia en su conocimiento metalingüístico y la pragmática (Nikolov y Djigunović, 2006). Aprender una segunda lengua como adulto requiere *más* que estar rodeado de una lengua y utilizarla en situaciones sociales.

La gran mayoría de los estudiantes en EE.UU. aprenden el castellano como lengua extranjera, ya que no viven sumergidos en una comunidad donde el castellano es la lengua dominante. Por eso, entre los profesores que enseñamos lenguas en EE. UU., suele haber un afán de aprovechar cada minuto en una clase para ofrecer auténticas experiencias comunicativas y culturales. Como resultado, estudiar la gramática con más atención a la forma y con más reflexión se reduce dentro de la clase y suele prestarse más para tareas fuera de la clase. Como ya argumentaremos, las tecnologías que utilizamos en clases virtuales e híbridas tienen mucho que aportar al estudio de la gramática de una lengua extranjera en EE. UU. Además, existen estudiantes tradicionales que trabajan mientras estudian, o bien estudiantes mayores y/o con obligaciones familiares. Hoy en día, la tecnología ha ampliado el panorama de los alumnos que pueden tener acceso a clases,

como las de castellano, que les dan la opción de estudiar a distancia, a fin de llevar a cabo sus estudios y graduarse sin tener que estar físicamente presentes en el campus.

4. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE UNA LENGUA

Muy a menudo, los estudiantes se asustan al elegir una clase en línea, puesto que no siempre se sienten preparados a estudiar de manera autónoma, y temen que el profesor les deje solos detrás de la pantalla. Aunque como docentes nuestro papel sea el de apoyarles y recordarles que siempre estamos disponibles para ellos por correo electrónico, por Skype o por teléfono, resultan ser tímidos y no se atreven a preguntarnos o compartirnos sus dudas. Por lo tanto, una manera de ayudarles a superar este miedo es planificar unas clases síncronas o reuniones virtuales con frecuencia. En efecto, aquellas permiten más interacciones no solamente entre los estudiantes entre sí sino también con el profesor. Algunas herramientas como Zoom, Google Hangout en Gmail, Skype y Adobe Connect ofrecen la opción de organizar reuniones virtuales y de compartir nuestra cámara y pantalla con cualquier contenido que decidamos compartir, como las pizarras virtuales para que podamos apuntar conceptos importantes como si estuviéramos en un aula física, tradicional. Cabe apuntar que se puede crear mini aulas dentro en caso de que pretendamos simular trabajo en grupos y parejas. Para poner en práctica la gramática con actividades comunicativas, las aulas virtuales han avanzado mucho y también se pueden grabar y compartir.

A fin de tener éxito y de asegurarse que los estudiantes presten atención y se mantengan en el curso, es importante que las clases síncronas estén planificadas con adelantado, por ejemplo, cada dos semanas antes de un examen, para poder revisar y repasar el contenido y darles la oportunidad de hacer sus preguntas en directo. En las clases de español en Stanly Community College, esa metodología se ha vuelto muy eficaz a través de la plataforma de Zoom y los estudiantes son conscientes de que al asistir pueden recibir ayuda de su profesor y tener la oportunidad de practicar lo que han estudiado. Sin embargo, es necesario recordar que los estudiantes que eligieron tomar nuestras clases en línea no siempre van a tener la misma disponibilidad que el profesor o sus compañeros de clase. En efecto, se ha notado que la mayoría de nuestros estudiantes trabajan de tiempo completo y/o cuidan de sus hijos. Por lo tanto, sus horarios no coinciden siempre con los de las reuniones síncronas.

5. EL USO DE LOS VÍDEOS ASÍNCRONOS EN TUTORÍAS Y TAREAS

Otra solución es crear vídeos asíncronos para complementar nuestra enseñanza, ya que tienen la ventaja de poder incluirse en una plataforma virtual y permiten a los estudiantes que los visualicen de forma ilimitada y a la hora que quieran. Por consiguiente, las clases síncronas se pueden grabar y volver a visitar en cualquier momento. No obstante, eso involucra otro factor, que es la duración del vídeo. Para una clase síncrona, normalmente es mejor que un vídeo no dure más de cincuenta minutos con tal de que al grabarlas, los estudiantes puedan dividir las y verlas poco a poco. En este caso, ya están avisados que aquel vídeo larguísimo es solamente la grabación de una clase en directo. Les aconsejamos

que vean el vídeo paso a paso, pausándolo, tomando notas y preguntándonos si tienen dudas sobre algún tema en particular.

Sin embargo, la implementación de vídeos cortos también es menester para estudiantes a distancia. Es importante que un vídeo no sea demasiado largo. Intentamos limitar nuestros vídeos a unos quince minutos como máximo, o menos si fuese posible. En efecto, se observó que la atención de los estudiantes puede variar entre diez y quince minutos a la vez y eso no se aplicaría solamente a una clase virtual, sino también en una clase tradicional. Existen varias plataformas estadounidenses con vídeos grabados tales como Khan, Cosmolearning y Spanish for Dummies. Algunos vídeos son a veces extremadamente largos o no tienen ningún tipo de interacción visual. Eso es lo que debemos tratar de evitar al crear nuestro propio material.

Es importante tomar en cuenta que la duración del vídeo suele ser lo primero que los estudiantes ven antes de reproducirlo. En parte, esto se debe a las apretadas agendas que llevan nuestros estudiantes, así que los vídeos que les presentamos tienen que ajustarse a un solo tema particular, tal como las diferencias entre el verbo *saber* y *conocer*, por ejemplo. Con esta estrategia intuimos mejores resultados porque los estudiantes son más predispuestos a ver vídeos cortos que lecturas de una hora y media en la que no aprenderán mucho. En este caso, “menos es más”.

Un programa que usamos en los cursos en Stanly Community College es Screen Cast-O-Matic, el cual permite compartir tanto la pantalla entera como la cámara y micrófono. Por supuesto que existen otros programas que hacen lo mismo. Los docentes en Portland State University tienen acceso a Kaltura MediaSpace, el cual también permite grabar la cámara, pantalla y micrófono simultáneamente. En los vídeos compartimos una presentación hecha en PowerPoint o Google Slides y siempre compartimos la cámara para que los estudiantes tengan un contacto con nosotros y que vean que somos los autores de esas tutorías. El programa Screen Cast-O-Matic se puede usar de forma gratuita y grabar hasta quince minutos. Eso resulta ser más que suficiente puesto que los vídeos tienen que permanecer corto y tratar de un solo tema a la vez. A continuación, se puede bajar al vídeo en el formato común de vídeo MP4 o directamente en YouTube. La ventaja de esta última opción es que se pueden añadir subtítulos a fin de que el vídeo esté accesible para cualquier estudiante con discapacidad. Cabe añadir que en la misma presentación se recomienda evitar colores claros o vivos para que todo el contenido sea visible para todos los estudiantes y para cualquier resolución de pantalla.

ED Puzzle es otra plataforma estadounidense que ya contiene ciertas tutorías virtuales disponibles para los profesores y los estudiantes, pero también existe la opción de subir su propio vídeo y asegurarse que los estudiantes se conecten ahí y los vean. En efecto, hay un ajuste que permite al profesor controlar eso, lo cual es muy conveniente.

Los vídeos asíncronos pueden también usarse como tareas, para compensar la falta de interacción visual con otros estudiantes y con el profesor. Esta vez, son los estudiantes quienes tienen que crear sus propios vídeos y es una buena forma de poder evaluar sus aptitudes orales e interpretativas. Mediante el uso de las cámaras web o los celulares, los estudiantes pueden grabar vídeos y responder a sus compañeros viéndose y oyéndose.

También pueden interactuar con el profesor. Es más fácil crear una comunidad cuando se pueden ver y escuchar, en vez de estar escondidos detrás de la pantalla y textos digitales. Además, el profesor también puede dar comentarios personalizados con vídeo y con voz. Cabe señalar que esas tareas mediante vídeos pueden ser una ventaja para las clases tradicionales, puesto que permiten al estudiante prepararse para presentar a su propio ritmo, lo cual reduce el estrés y los nervios al hablar. La plataforma Flipgrid, una plataforma virtual y gratuita para los docentes, permite que el profesor crea una actividad, unas instrucciones o una pregunta y de ahí, se genera un foro donde los estudiantes tienen que grabar sus vídeos para participar. Visualmente es equiparable con SnapChat sin la desaparición de comunicaciones previas. No solamente pueden usar su imaginación y creatividad lingüística sino que también pueden ver y contestar a sus compañeros, lo cual permite crear una comunidad comunicativa e intercambiar ideas.

La creación de vídeos es algo que también se puede implementar en una clase de lengua tradicional para proyectos orales por ejemplo y por lo general, los estudiantes resultan ser menos estresados al grabarse. En efecto, pueden grabarse solos y empezar de nuevo si fuese necesario, lo que reduce el estrés al hablar que siempre existe cuando deben hablar en frente de una audiencia.

La rápida expansión de espacio del almacenamiento digital ha convergido con las nuevas tecnologías de educación. Pero no solo ha resultado útil para las clases a distancia sino también para aumentar las oportunidades comunicativas para estudiantes en clases tradicionales. Hoy en día, las tareas no tienen que limitarse a ejercicios a mano, la escritura y el estudio individual. Asimismo se puede asignar tareas comunicativas con vídeo, audio o texto. Este tipo de tareas aumenta la interacción lingüística y social entre los estudiantes y pone de relieve el papel de la lengua como una herramienta para expresarse e interactuar dentro de una comunidad, no solamente para aprender estructuras para aprobar un examen. Análogamente, cambia la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes. Ahora pueden proporcionar retroalimentación a los estudiantes con vídeo y audio en lugar de comentarios escritos en una hoja, así incrementando para el estudiante un contacto más personalizado con el docente.

6. EL USO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE

Los sistemas de gestión de aprendizaje¹ que utilizan las universidades se integran cada vez mejor con las plataformas omnipresentes como Google. Por lo tanto resulta muy fácil compartir con nuestros estudiantes documentos, presentaciones, tutoriales de vídeo, materiales de estudio y tareas al compartir enlaces o introducir documentos y presentaciones directamente en los portales del curso. Además, es posible crear ejercicios y autopruebas utilizando formularios de Google o utilizando herramientas similares en los sistemas de gestión de aprendizaje. Se pueden corregir automática o manualmente y, si se desea, los docentes pueden proveer retroalimentación específica para cada estudiante. Los

¹ Los sistemas de aprendizaje con los que trabajamos en EE. UU. son Canvas, Moodle y D2L. Estas plataformas se usan ampliamente en las instituciones universitarias en el país.

estudiantes pueden comprobar su comprensión inmediatamente y a su vez los profesores reciben datos útiles sobre los resultados, por ejemplo, los errores más frecuentes y el promedio de la clase.

7. EJEMPLO EN LA PRÁCTICA

Les compartimos un ejemplo de cómo se pudo fortalecer una clase tradicional utilizando herramientas digitales. En una clase de lengua de nivel intermedio en Portland State University, se aprovechó de estos recursos para la enseñanza del subjuntivo en castellano —un tema de dificultad sintáctica y semántica para los estudiantes angloparlantes. En el programa de estudio, el subjuntivo se presenta de forma bastante tradicional utilizando el libro de texto *Repase y escriba* (Dominicis, 2014). Los tres capítulos del subjuntivo se dividen entre cláusulas nominales, relativas y adverbiales. Al final de las tres unidades sobre el subjuntivo, que equivalieron a cinco semanas dedicadas a practicar y reflexionar sobre el subjuntivo, el instructor creó tres vídeos de repaso e instrucción explícita sobre el subjuntivo, utilizando un enfoque cognitivo. Después, se asignó una combinación de tareas, algunas comunicativas y otras reflexivas utilizando formularios de Google y otros módulos en el sistema de gestión de aprendizaje de Portland State University. En comparación con cursos previos, esta adición fue el único cambio significativo que hizo el instructor en estas unidades sobre el subjuntivo. Después del semestre, se compararon los resultados del examen final de este último grupo que había participado en esta tarea con los resultados de los dos grupos previos que no la habían hecho, pero que tomaron el *mismo* examen. También se comparó la capacidad productiva del indicativo y subjuntivo en las composiciones que los estudiantes escribieron al final del curso. Los resultados indicaron que la adición pedagógica utilizando materiales virtuales se tradujo a una mejora en el entendimiento y producción acertada de los modos verbales.

8. LOS RESULTADOS

Los estudiantes que realizaron la tarea en línea fueron veinticuatro. Los estudiantes del mismo curso y de cursos previos que no la realizaron fueron cincuenta y tres. Se determinó que el promedio de respuestas acertadas en las secciones del examen sobre la selección de modo subió de 82 a 88% para los 24 estudiantes que realizaron la tarea. Asimismo, al analizar las composiciones de los mismos grupos de estudiantes, se determinó que los que participaron en la tarea tuvieron un promedio de 1,5 menos errores al seleccionar el modo en sus composiciones finales². Estos resultados parecen complementarse e indicar una mejora en la comprensión y producción de los modos verbales en español ya que el resto del programa de estudio quedó sin alterar.

² Para este estudio, solo se consideró como error la selección errónea de modo. No tomamos en cuenta los errores de conjugación, ortografía o concordancia.

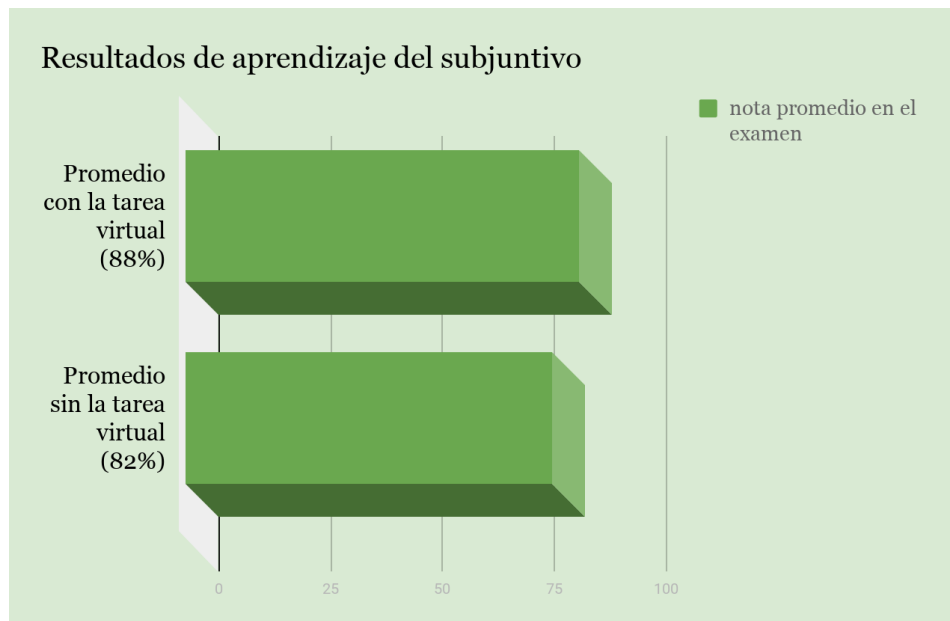


Figura 1. Resultados del aprendizaje del subjuntivo. Clase de español nivel intermedio.

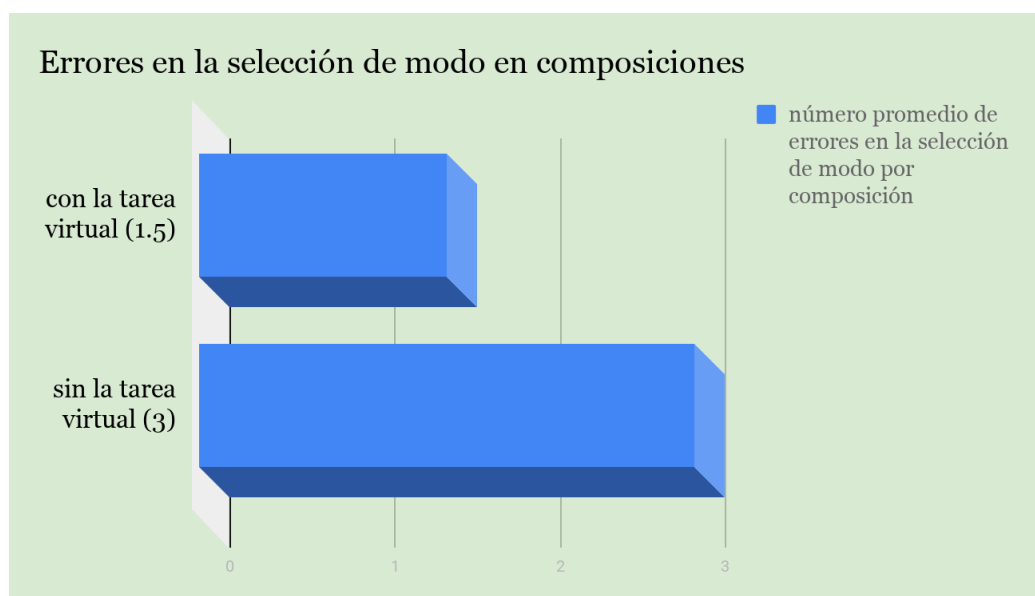


Figura 2. Errores en la selección del modo en las composiciones Clase de español nivel intermedio.

Para apoyar lo eficiente que resulta ser la enseñanza de una segunda lengua en línea, se sacaron datos de clases de español al nivel principiante y al nivel intermedio en Stanly Community College. Entre el semestre de otoño de 2017 cuando ninguna herramienta virtual se había implementado todavía y el de primavera de 2018, los estudiantes en línea tuvieron acceso a más herramientas virtuales, con las que pudieron interactuar y usar la gramática de distintas formas, mediante una variedad de actividades escritas, orales y auditivas. Se usaron programas como los que hemos mencionado anteriormente: Zoom, Screen Cast-O-Matic y Adobe. El uso de la tecnología de forma interactiva permite que los estudiantes beneficien de la misma calidad de enseñanza que si tomaran una clase

tradicional. Por lo tanto, eso puede justificar la curva creciente que se nota, en cada área del aprendizaje de la gramática.

Stanly Community College - Resultados del aprendizaje del español al nivel principiante

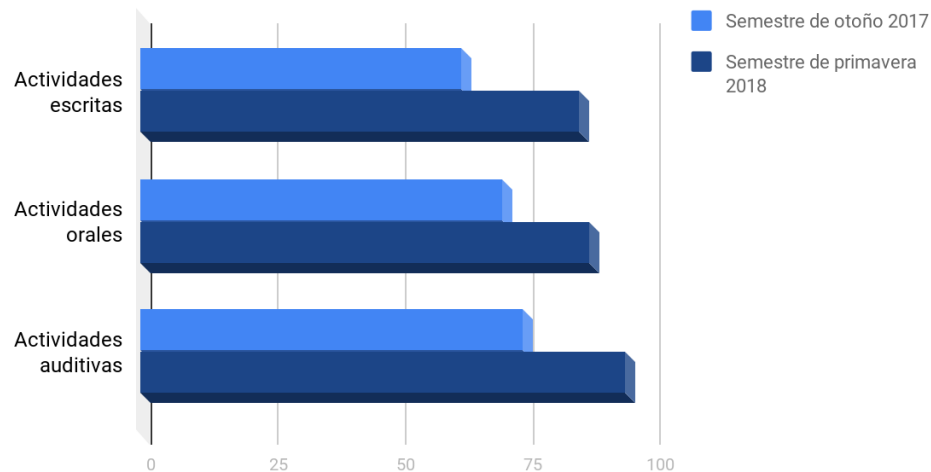


Figura 3. Resultados del aprendizaje del español al nivel principiante en Stanly Community College.

No obstante, unas limitaciones en la presentación de los datos son que el porcentaje se calcula siempre en función del número de estudiantes en la clase, con tal de que pueda variar cada semestre. En efecto, hay clases que son más grandes que otras, dependiendo de la demanda. Cabe añadir que cada semestre en el nivel principiante de español, los estudiantes pueden tener perfiles diferentes y algunos ya tienen conocimiento del idioma si lo han tomado en el instituto o si crecieron en un ámbito bilingüe.

Stanly Community College - Resultados del aprendizaje del español al nivel intermedio

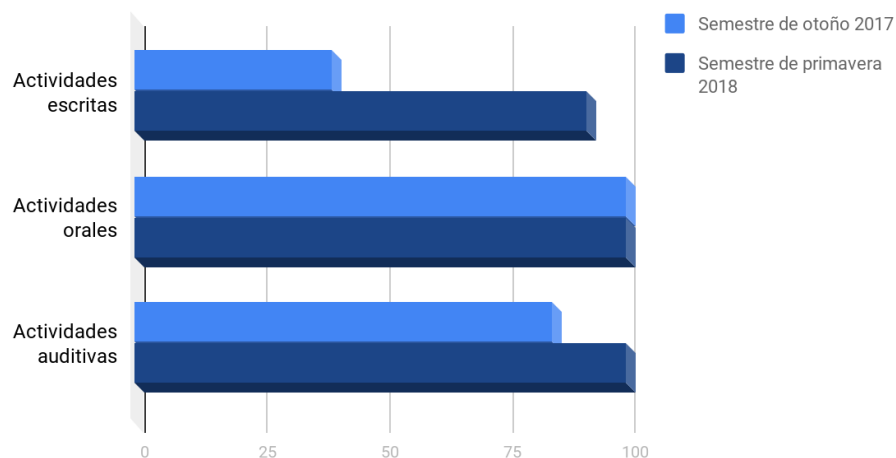


Figura 4. Resultados del aprendizaje del español en el nivel intermedio en Stanly Community College.

En cuanto a los resultados sacados de la clase intermedia en línea, se tiene que tomar en cuenta que la mayoría ya está familiarizada con el formato de la clase en línea, ya que tomaron el nivel elemental conmigo anteriormente. Eso tal vez pueda justificar la razón por la cual todos los estudiantes de ambos semestres de otoño de 2017 y de primavera de 2018 obtuvieron resultados sobresalientes en sus habilidades orales, dado que los exámenes orales eran de un formato similar. En efecto, se les suele entregar las instrucciones con el tema del examen primero, a fin de que los estudiantes puedan preparar su discurso y grabarse en cuanto estén listos.

No obstante, en ese nivel también se nota una curva creciente entre el otoño del año 2017 y la primavera del 2018 en los resultados obtenidos tras completar actividades escritas y auditivas, después de la implementación de más herramientas virtuales interactivas en su clase. Por lo tanto, se puede constatar que aunque la clase sea en línea, siempre es importante mostrar que hay un profesor detrás de la pantalla que está presente para ellos. Un ejemplo como el simple hecho de mostrar su cara en un vídeo permite establecer más contacto entre el estudiante y el profesor. Al fin y al cabo, se establece cierta confianza entre ellos y el profesor, logran superar su timidez y tanto su autonomía como su interés respeto al idioma crecerá.

9. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se constata que los cursos virtuales ofrecen nuevas perspectivas y oportunidades de explorar cómo nosotros profesores enseñamos una segunda lengua y cómo creamos una comunidad comunicativa. La calidad de la educación que ofrecemos a los estudiantes debe seguir los progresos tecnológicos, dado que, al implementar nuevos recursos, se crea un curso más vivo y más interactivo, tanto para el instructor como para el estudiante. Eso anima también a una variedad de estudiantes de perfiles diferentes a que puedan tener la oportunidad de aprender un idioma en línea y practicarlo, estén donde estén. Cuánto más accesible y variado se hace el contenido, más exitosos serán los estudiantes y entenderán el propósito verdadero del aprendizaje de la gramática. Las clases a distancia se llevan a cabo en espacios virtuales que permiten la colaboración de grupos de estudiantes e instructores en diferentes partes del mundo. No obstante, también ofrecen la posibilidad de interactuar con culturas y comunidades distantes. Kramsch y Thorne (2002) han propuesto que la comunicación no solo consiste en transmitir información y negociar su significado, sino en la necesidad humana de identificarse con y pertenecer a una comunidad de práctica discursiva. La solución obvia, siempre que sea posible, es estudiar o vivir en el extranjero. No faltan estudiantes de lengua que desean irse al extranjero pero que no pueden permitírselo económicamente. Internet ofrece espacios donde las conexiones sociales entre lenguas y culturas ya son una realidad. No solo posibilita las interacciones sociales entre una persona y otra sino que también proporciona más amplio acceso a auténticos artefactos culturales, como el cine. En Kaiser (2011), como en Kaiser y Shibahara (2014), se argumenta que el acceso a películas extranjeras permite que el estudiante se enfoque en la lengua hablada, la representación de comportamientos y valores en la comunidad de la L2, y el significado que se genera a través de los diálogos y los textos fílmicos. Si nuestro objetivo es capacitar a estudiantes que estén mejor

preparados para interactuar en comunidades de hispanohablantes, es imprescindible que las futuras investigaciones y la práctica ahonden en estas posibilidades.

REFERENCIAS

Dominicis, M.C. (2014). *Repase y escriba: Curso avanzado de gramática y composición*. Hoboken, NJ: Wiley.

Doughty, C., y M.H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition* (Blackwell handbooks in linguistics). Malden, MA: Blackwell Pub.

Gass, S.M. y A. Mackey (eds.) (2013). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.

Hallick, L.M. (s.f.) *Healthcare Spanish Program*. Disponible en:
<https://www.pacificu.edu/colleges/college-health-professions/interprofessional-programs/courses-offered/healthcare-spanish-program>

Honeycutt, L. (s.f.). *SPA 111 video Tutorials*. Disponible en:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLiwND8e7baIXOwtowIV9NzB9jZt44gNGI>

Honeycutt, L. (s.f.) *SPA 112 video Tutorials*. Disponible en:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLiwND8e7baIXm96YITNkcVR66Xc4ZKiZU>

Kaiser, M. (2011). "New approaches to exploiting film in the foreign language classroom". *L2 Journal* 3(2), 232-249.

Kaiser, M. y C. Shibahara (2014). "Film as source material in advanced foreign language classes". *L2 Journal* 6(1), 1-13.

Kramsch, C., & S.L. Thorne (2002). "Foreign language learning as global communicative practice", en D. Block y D. Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge, 83-100.

Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y M. Lacorte (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge.

Nikolov, M. y J.M. Djigunović (2006). "Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning". *Annual review of applied linguistics* 26, 234-260.

Sánchez-López, L. (2018). "Español para profesiones", en J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres: Routledge, 520-532.

SR Education Group (2019). *Best Online Community Colleges*. Disponible en:
<https://www.guidetoonline-schools.com/best-online-community-colleges>

ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA EXPRESIÓN DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN POLACO Y ESPAÑOL

MACIEJ JASKOT

ORCID: 0000-0001-8509-797X

maciej.jaskot@up.krakow.pl

PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF CRACOW, CRACOVIA, POLONIA

AGNIESZKA WILTOS

ORCID: 0000-0001-7011-0975

awiltos@swps.edu.pl

SWPS UNIVERSITY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES,
VARSOVIA, POLONIA

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo, a partir de un enfoque interlingüístico, centrado en el polaco y el español, un acercamiento al análisis de la expresión de la modalidad epistémica en las dos lenguas. La modalidad epistémica en los dos idiomas que constituyen el interés del estudio se expresa de manera diferente, lo cual plantea toda una serie de problemas durante el proceso de aprendizaje del español por parte de estudiantes polacos. El polaco opta en más casos, en comparación con el español, por medios léxicos, la utilización de determinados verbos y adverbios parentéticos. Tales recursos los utiliza también el español que, además, se vale del modo subjuntivo, que típicamente junto con un verbo modal o un adverbio modal puede ser uno de los medios de expresión de la modalidad epistémica. El artículo se centra en presentar la organización de los recursos utilizados por ambos idiomas a la hora de expresar la modalidad epistémica; se presentan sus rasgos comunes y distintivos y, por último, se facilita una visión comparativa de las formas empleadas en cada lengua.

PALABRAS CLAVE: modalidad epistémica, enseñanza del español como lengua extranjera, enseñanza de la gramática, gramática comparativa español-polaco

ABSTRACT

The aim of this study, based on an interlinguistic approach and centered on Polish and Spanish, is to evaluate the analysis of the expression of the epistemic modality in both languages. The epistemic modality in the two languages is expressed differently, which raises a whole series of problems during the process of learning Spanish by Polish students. The Polish language opts in more cases, in comparison with Spanish, for lexical means and the use of certain verbs and parenthetical adverbs. Such resources are also used by Spanish, which, however, also uses the subjunctive mode, which typically together with a modal verb or a modal adverb can be one of the means of expression of the epistemic modality. This paper focuses on presenting a possible way of organizing the resources used by both languages when expressing the epistemic modality; its common and distinctive features are presented and, finally, a comparative vision of the forms used in each language is provided.

KEYWORDS: epistemic modality, teaching of Spanish as a Foreign Language, teaching of grammar, Spanish-Polish comparative grammar

1. INTRODUCCIÓN

Expresar los diferentes tipos de modalidad de una lengua extranjera es uno de los retos más importantes en el proceso de aprendizaje de otro sistema lingüístico. Al aprender los recursos que tiene la lengua española para expresar la probabilidad (requisito indispensable a nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas),

los hablantes nativos del idioma polaco encuentran toda una serie de dificultades, dado que la modalidad epistémica en español y polaco se expresa mediante recursos diferentes. A pesar de diversas afinidades tipológicas entre las dos lenguas, a la hora de expresar la modalidad se notan diferencias sistemáticas. El polaco, como se mostrará a continuación, en comparación con el español opta en más casos por medios léxicos, la utilización de determinados verbos y adverbios parentéticos. Tales recursos los utiliza también el español que, además, se vale del modo subjuntivo, que típicamente junto con un verbo modal o adverbio modal puede ser uno de los medios de expresión de la modalidad epistémica. De hecho, la utilización de dicho modo verbal, así como del modo condicional y de los dos tiempos futuros del indicativo constituyen una de las mayores dificultades para los hablantes nativos de polaco a la hora de elegir el elemento portador de modalidad.

Además, en la expresión de la modalidad epistémica interviene el factor del grado de certeza y veracidad de la información comunicada, es decir la evidencialidad. El recurrente solapamiento de las dos modalidades, tanto en español como en polaco, es una de las causas de los fallos de traducción entre ambas lenguas.

El presente trabajo tiene como objetivo, a partir de un enfoque interlingüístico centrado en el polaco y el español, un acercamiento al análisis de la expresión de la modalidad epistémica en las dos lenguas. Nos centraremos en la organización de los recursos utilizados por ambos idiomas a la hora de expresar dicha modalidad, presentaremos sus rasgos comunes y distintivos y, por último, facilitaremos una visión comparativa de las formas empleadas en cada lengua.

2. LA MODALIDAD

En la lingüística tradicional, siguiendo la teoría de Bally (1965: 36), se distinguen dos elementos que constituyen el enunciado³: el componente proposicional o la estructura predicativo-argumental, llamados *dictum*⁴ y el componente modal, llamado *modus*⁵.

Como se demuestra en la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (RAE/ASALE, 2009: 793) "En la oración *¿Está lloviendo?* corresponde al *dictum* la descripción de un estado de cosas (*está lloviendo*), y al *modus* el hecho de que el hablante presente esta información como una pregunta".

Aunque en la lingüística actual se pueden encontrar numerosas definiciones del concepto de la modalidad, la mayoría de ellas coincide al respecto de la división entre la modalidad de la enunciación y la modalidad del enunciado. La primera, o sea, la modalidad de la enunciación (de la frase) está vinculada "con los actos verbales que los hablantes realizan"

³ Con el fin de este trabajo hemos adoptado la definición del enunciado propuesta en la RAE/ASALE (2009: 793), según la cual bajo el término del enunciado se entiende "la unidad mínima capaz de construir un mensaje verbal".

⁴ RAE/ASALE (2009: 793) define *dictum* como el contenido al que alude el enunciado.

⁵ RAE/ASALE (2009: 793) define *modus* como el elemento aportador la información sobre la actitud del hablante ante el contenido del enunciado.

(RAE/ASALE, 2009: 796). Según Otaola Olano (1988: 101) “El locutor al hablar adopta una actitud de cara al oyente, y los elementos lingüísticos que la manifiestan constituyen lo que denominamos *modalidades de enunciación* o *modalidades de frase*”. Dependiendo de la fuerza ilocutiva, las modalidades de enunciación suelen corresponder a las estructuras declarativas, imperativas, interrogativas o exclamativas (RAE/ASALE, 2009: 795). En cuanto a la modalidad del enunciado (proposicional), esta “añade ciertas estimaciones al contenido del enunciado mismo” (RAE/ASALE, 2009: 796). Otaola Olano (1988: 102) hace notar que dicha modalidad manifiesta “la actitud del hablante ante el enunciado o mensaje [explicando] la relación entre *el locutor y el enunciado*”. Teniendo en consideración la fuerza ilocutiva, dentro de las modalidades del enunciado se distingue tales modalidades como la epistémica o del conocimiento, la deóntica o de la obligación, la alética o de la necesidad y la probabilidad de los sucesos, la bulomaica o volitiva etc.” (RAE/ASALE, 2009: 796-797). En el marco de este estudio nos interesa la modalidad epistémica.

Los gramáticos subrayan, además, la importancia de las investigaciones sobre la modalidad como tal debido a la heterogeneidad de las formas de expresarla. Para ejemplificar el problema se puede citar las oraciones presentadas en la RAE/ASALE (2009: 796): (1) *Posiblemente, ha llovido*; (2) *Es posible que haya llovido*; (3) *Puede haber llovido*. Como afirman los autores, todos los elementos destacados “son heterogéneos desde el punto de vista gramatical, pero constituyen manifestaciones de una misma modalidad proposicional, la relacionada con la mayor o menor seguridad con la que el hablante presenta lo que se dice” (RAE/ASALE, 2009: 796). Demuestran, también, la particularidad de cada tipo modal que puede presentar sus propias marcas gramaticales. Según los autores “algunas de ellas son incompatibles entre sí y pueden dar lugar, por tanto, a choques de modalidad. Así, [por ejemplo], los adverbios de duda son incompatibles con los imperativos” (RAE/ASALE, 2009: 796).

3. LA MODALIDAD EPISTÉMICA

La modalidad epistémica debe su nombre a la palabra griega ἐπιστήμη que denota conocimiento o habilidad y “se refiere al mundo de las creencias del remitente y se refiere al grado de certeza de los juicios expresados por él” (Jędrzejko, 1987: 19). Ridruejo (1999: 3214) hace notar que la modalidad epistémica, que se presenta vinculada a las nociones de conocimiento y creencia, se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en enunciado. Grepl (citado por Boniecka, 1976), además, señala que es una expresión de “un grado de confianza en la validez real de sus [del hablante] afirmaciones”, aunque le da el nombre de una modalidad veraz o persuasiva (Boniecka, 1976: 106). En las investigaciones llevadas a cabo en inglés se ha observado que:

[e]pistemic modality applies to assertions and indicates the extent to which the speaker is committed to the truth of the proposition. [...] The commonly expressed epistemic modalities are possibility, probability, and inferred certainty. Possibility indicates that the proposition may possibly be true [...] and should be kept distinct from root possibility. [...] Probability indicates a greater likelihood that the proposition is true than possibility does. [...] A stronger sense of probability is found in the notion of inferred certainty, which strongly implies that the speaker has good reason for supposing that the proposition is true” (Bybee, Perkins, Pagliuca, 1994: 179-180).

El mismo concepto de la modalidad epistémica, basado en la obra de Lyons (1998) ha sido adoptado también por los investigadores españoles, según los cuales la modalidad epistémica “se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en un enunciado” (Ridruejo, 1999: 3214).

4. LA EXPRESIÓN DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN POLACO Y ESPAÑOL

Las dos lenguas que nos interesan para los fines de este estudio, es decir, el polaco y el español, se valen de diferentes recursos para expresar la modalidad epistémica. Estos abarcan desde las categorías morfológicas, léxicas y sintácticas hasta las prosódicas; además, todas ellas pueden funcionar conjuntamente, sin excluirse entre sí (Pihler Ciglič, 2014: 382).

ESPAÑOL	POLACO
Medios léxicos: - verbos - sustantivos - adjetivos - adverbios o modulantes modales	Medios léxicos: - verbos - sustantivos - adjetivos - adverbios o modulantes modales
Medios gramaticales: - el modo subjuntivo (acompañado con elemento léxico) - futuro simple - futuro compuesto - condicional simple - condicional compuesto	Medios gramaticales: - el modo potencial - czas przyszły [futuro simple]

Tabla 1. Recursos para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en español y polaco.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los medios para expresar la modalidad epistémica en la lengua polaca son diversos y pertenecen a diferentes niveles de lenguaje: léxico, morfológico, sintáctico y prosódico. Los principales medios para expresar este tipo de modalidad en el idioma polaco son los lexemas modales: palabras y partículas modales, verbos modales y ciertas combinaciones de palabras (tradicionalmente consideradas como giros introductorios). La semántica de la modalidad epistémica puede expresarse mediante construcciones sintácticas especiales, medios de entonación y recursos paralingüísticos. También se manifiesta implícitamente en ciertos tipos de declaraciones.

Entre los recursos especializados para expresar la modalidad epistémica en el idioma polaco se distinguen numerosas palabras y expresiones modales (*prawdopodobnie, być może, rzeczywiście, oczywiście, w rzeczy samej, niewątpliwie*), que funcionan como elementos introductorios de la expresión. Entre ellos se encuentran también algunos predicados que crean una relación proposicional con el valor del conocimiento, opinión, creencia, confianza, percepción del tipo *myślę, że; sądzę, że; wierzę, że; widzę, że; wiem, że; jestem pewien, że; wydaje mi się, że* así como las expresiones modales como *moim zdaniem, z całą pewnością, bez cienia wątpliwości*.

La modalidad epistémica también se expresa por medio de los verbos modales *móc* (poder) y *powinien* (debería).⁶

Campos (2004) observa –como hemos señalado antes– que la modalidad epistémica abarca los valores de certeza, probabilidad y posibilidad, representables en términos escalares. Wielgosz (2014: 36) distingue dos grados de modalidad epistémica: alto y bajo. Entre los marcadores de alto grado de epistemicidad incluye: *por supuesto, desde luego, sin duda alguna*, etc. Como marcadores de bajo grado (o de duda) han sido clasificados: *tal vez, quizá(s), a lo mejory* los verbos *saber, creer*, etc.

5. EL SISTEMA MODAL Y TEMPORAL DEL VERBO EN POLACO Y ESPAÑOL

Una de las manifestaciones de la modalidad es el modo verbal (Nowikow, 2017: 15). Como afirma Ridruejo (1999: 3215) “El modo verbal [...] está constituido por varias clases flexivas (representadas, a su vez, por diferentes morfos) de manera que cada una de esas clases responde, al menos en parte, a distintos contenidos de modalidad”. Siguiendo este concepto, RAE/ASALE (2009: 473-474) muestra que el modo sirve para indicar la actitud del hablante hacia la información proporcionada, a saber, manifiesta su postura frente al contenido de lo expresado. Por lo tanto, los modos pueden tratarse como paradigmas flexivos, incluso cuando son defectivos o incompletos. De ahí que sea posible distinguir para el español y el polaco los siguientes modos verbales:

- imperativo, indicativo y subjuntivo para el español (Ridruejo, 1999: 3215-3219).
- imperativo, indicativo y modo potencial para el polaco (Laskowski, 1998: 180-186)

Huelga hacer hincapié en los rasgos distintivos de los modos mencionados. Ridruejo (1999: 3218) indica que el indicativo se describe como el modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro o de lo actual, frente al subjuntivo, que es el modo de la no-realidad, de la incertidumbre, de la subjetividad, de la futuridad indefinida.

El modo potencial, a su vez, es una muestra morfológica de la modalidad epistémica marcada, que señala situaciones hipotéticas. El hablante, usando el modo potencial, no expresa ninguna certeza hacia la situación descrita en una oración concreta. Informa

⁶ Este verbo es bastante peculiar. Según la explicación del Consejo de la Lengua Polaca (*Rada Języka Polskiego*): “la palabra *powinien* en el siglo XV era una forma predicativa del adjetivo *powinny*, por ejemplo, *powinien jest (był, będzie)*. Desde el siglo XV al XVII, se utilizó en un sentido legal con el significado “tiene una obligación legal”. A partir del siglo XVIII, esta palabra comenzó a funcionar como un casi-verbo: *powiniennem / powinnam, powinieneś / powinnaś, powinien / powinna* (sin el *jest*, o sea la 3ª persona del singular del verbo *być* ‘ser’), *powinniśmy / powinnyśmy*, etc. con un alcance semántico más amplio. En la gramática polaca contemporánea, la palabra *powinien* (y todas las demás formas personales) se considera como un verbo modal, es decir, que expresa la actitud del hablante (remitente del mensaje) hacia lo que dice (contenido del mensaje): expresa la convicción del hablante sobre la necesidad de que surja una situación. En las oraciones esta forma aparece solo en función de predicado y solo en conjunción con el infinitivo. (RJP PAN, traducción propia del polaco)

solamente de una posible existencia de tal situación. Es más, dicha posibilidad puede ser teórica y, de hecho, no realizada. El modo potencial sirve, por lo tanto, para expresar las suposiciones e hipótesis del hablante sobre la realidad extralingüística.

Cabe destacar que en las lenguas eslavas no existe el modo subjuntivo. Las funciones que este desempeña en las lenguas romances, y concretamente en español, se realizan mediante otras estructuras, en la mayoría de los casos (en las lenguas eslavas occidentales y orientales) mediante las formas del modo potencial. Analizando la problemática del uso del modo potencial polaco (morfológicamente bastante desarrollado), se pueden observar ciertas regularidades relacionadas con la partícula “by”, antiguo morfema gramatical eslavo, indicador de la potencialidad. Puzynina (1971: 131–137) nota que existen dos tipos del modo potencial polaco:

1) modo potencial con la partícula “by” móvil

(1) *Chciałabym mieć dużo pieniędzy.* [*Querría tener mucho dinero.*]

2) variante del modo potencial con la partícula “by” inmovilizada con la conjunción

(2) *Moja mama chce, żeby miała dużo pieniędzy.* [*Mi madre quiere que tenga mucho dinero.*]

La investigadora polaca clasificó la construcción con la partícula “by” inmovilizada con la conjunción como una variante posicional del modo indicativo. Lo argumentó señalando que para los nativos del idioma polaco las partículas tipo “aby”, “żeby” [para que] u “oby” [ojalá] son unidades léxicas separadas y no se las considera como un conjunto compuesto por otro lexema y por el morfema gramatical del verbo. Esta descripción de la doble función del modo potencial polaco ha sido también el punto de partida para nuestra búsqueda de la equivalencia del modo subjuntivo romance en el idioma polaco.

En la Tabla 2 podemos apreciar las formas del modo potencial polaco en sus dos configuraciones en el caso de dos verbos: *chcieć* [querer] y *mieć* [tener] para el masculino. Es menester subrayar que el polaco distingue el género gramatical en las formas verbales del potencial.

Chcieć [querer]			Mieć [tener]		
yo	chciałbym	-bym chciał	yo	miałbym	-bym miał
tú	chciałbyś	-byś chciał	tú	miałbyś	-byś miał
él	chciałby	-by chciał	él	miałby	-by miał
nos.	chcielibyśmy	-byśmy chcieli	nos.	mielibyśmy	-byśmy mieli
vos.	chcielibyście	-byście chcieli	vos.	mielibyście	-byście mieli
ellos	chcieliby	-by chcieli	ellos	mieliby	-by mieli

Tabla 2. Las formas del modo potencial de los verbos polacos *chcieć* [querer] y *mieć* [tener] en dos variantes de conjugación.

Para contrastar el sistema de los tiempos verbales del polaco y el español, en un primer lugar es necesario recurrir a la tipología de idiomas presentada por Nowikow (2012: 120-121), según el cual existen dos tipos de lenguas:

1) las que disponen de las categorías de aspecto y de caso morfologizadas mediante significantes específicos, pero, sin embargo, no poseen en sus sistemas gramaticales ni el artículo ni demasiados tiempos verbales. Se trata de los llamados idiomas tipo AC (aspecto + caso), a los que pertenece el idioma polaco y

2) las que, en cambio, poseen tanto el artículo como el sistema temporal bien desarrollado, pero, a diferencia de los idiomas del primer grupo, no cuentan ni con el aspecto (o lo tienen desarrollado de diferente modo) ni con el sistema casual. Estos son los llamados idiomas tipo ArtT (artículo + tiempo), a los que pertenece el idioma español.

Dichas informaciones le permitieron al autor construir una tabla de los sistemas temporales de ambos idiomas, que presenta, de forma comparada, los tiempos verbales del indicativo de los idiomas español y polaco.

ESPAÑOL		POLACO		
MODO INDICATIVO		Tryb oznajmujący (*modo declarativo)		
TIEMPO		TIEMPO		
			Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente	<i>escribe</i>	Presente	<i>pisze</i>	—
Pretérito	<i>escribió</i>	Pasado	<i>pisał</i>	<i>napisał</i>
Co-pretérito	<i>escribía</i>			
Ante-pretérito	<i>ha escrito</i>			
Ante-pretérito	<i>había escrito</i>			
Futuro	<i>escribirá</i>	Futuro	<i>będzie pisał</i>	<i>napisze</i>
Ante-futuro	<i>habrá escrito</i>			
Pos-presente	<i>escribirá</i>			
Ante-pos-presente	<i>habría escrito</i>			

Tabla 3. Comparación de los sistemas temporales del polaco y español según Nowikow (2012:123).

Las observaciones de Nowikow (2012) demuestran que, en el caso de los estudiantes polacohablantes, la clave al entendimiento de cómo funcionan los tiempos verbales españoles se encuentra en la problemática del aspecto, o sea, en saber distinguir entre el aspecto de la acción verbal que procede del significado del verbo y el aspecto de la acción verbal, marcado por medios gramaticales.

6. LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ESPAÑOL Y POLACO: CUESTIONES BÁSICAS

6.1. LA GRAMATICALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA

Uno de los primeros problemas que ha de afrontar el aprendiz nativo del idioma polaco a la hora de estudiar las formas de expresar la modalidad epistémica en español es su gramaticalización. Aunque también en polaco existen las categorías morfológicas que pueden usarse con el fin de expresar dicha modalidad, el idioma polaco, como ya hemos

mencionado, en la mayoría de los casos opta por medios léxicos, tales como verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios o modulantes modales. Esto se debe principalmente a la escasez de las formas gramaticales que representan el valor epistémico en polaco. Es más, el polaco no admite la gramaticalización del componente modal en todos los contextos. Esta característica del sistema lingüístico polaco se puede observar, entre otros casos, con respecto a los hechos anteriores a otra acción o al momento de habla. Dicho problema se puede observar en los siguientes ejemplos en los que, en ambas oraciones en polaco, la modalidad puede ser realizada solo con medios léxicos, con la partícula *chyba* y con la secuencia de partículas *ż-by* respectivamente:

GRAMATICALIZACIÓN DE LA MODALIDAD	LEXICALIZACIÓN DE LA MODALIDAD
<i>Habrà llegado Juan.</i> —	<i>Probablemente ha llegado Juan.</i> <i>Chyba [probablemente] przyjechał Jan.</i>
<i>¿Habrà llegado Juan?</i> —	<i>¿Acaso ha llegado Juan?</i> <i>Czyżby przyjechał Jan?</i>

Tabla 4. Recursos de la gramaticalización y lexicalización de la modalidad epistémica en español y polaco.

6.2. LA MODALIDAD Y EL PROBLEMA DE LA REDUNDANCIA

El posible uso, en la misma frase, de las expresiones de la modalidad epistémica tanto léxicas como gramaticales nos lleva a otra cuestión, es decir, al problema de redundancia. La redundancia o el pleonismo, que es su forma, se entiende como “la repetición de informaciones léxicas o gramaticales” (Bosque, 2004: 25)⁷. Según el *DRAE* la redundancia es la “Repetición o uso excesivo de una palabra o concepto (1). Cierta repetición de la información contenida en un mensaje, que permite, a pesar de la pérdida de una parte de este, reconstruir su contenido (2)”. La redundancia es, por lo tanto, un fenómeno lingüístico cuyas representaciones, como asegura Bosque (2004: 26), “recorren la lengua de extremo a extremo; aparecen –de una forma o de otra– en casi todas las construcciones sintácticas del español, al igual que sucede en otras muchas lenguas, tal vez en todas”. Por ello, no ha de extrañar que también dentro de las formas de expresar la modalidad haya expresiones redundantes. Los ejemplos de las oraciones donde aparece la redundancia modal son los siguientes:

- (1) **Tenemos que** acabar este informe **necesariamente**.
- (2) Juan **debió** quedarse en casa **obligatoriamente**.
- (3) **Posiblemente se puede** fumar aquí.
- (4) **Seguramente estará** ahora en su casa.
- (5) **Probablemente estará** enfermo.
- (6) **Supongo que tendrá** unos 40 años.

Como argumenta Bosque (2004: 27), la redundancia, término que “sugiere algo superfluo

⁷ Además de la fuente mencionada, hemos de subrayar que para llevar a cabo la presente investigación nos ha sido de gran inspiración la ponencia *Redundancia y concordancia en el léxico y en la sintaxis*, que el profesor Bosque dio el 10 de mayo de 2019 r. en la Biblioteca Jaguelónica de Cracovia en el marco del VI Foro de Lingüística Hispánica, que tuvo lugar en Cracovia del 9 al 11 de mayo de 2019.

o innecesario”, en casos –entre otros– como los citados arriba, “puede ser vista como una forma de concordancia”. Según el autor (2004: 27), “El término concordancia sugiere [...] la presencia simultánea de rasgos lingüísticos por razones que exige el propio sistema. Si intentamos ver la redundancia como cierta forma de concordancia, la reiteración de informaciones se nos presentará como una propiedad esperable, casi como un rasgo de las estructuras sintácticas”. En cuanto a la problemática de la modalidad, el mismo autor ha observado que “la concordancia modal alude al hecho de que muchos adverbios reproducen el contenido de las perífrasis verbales a las que modifican [enfaticándolas]”. El hecho de que los diferentes modos de expresar la modalidad, tanto gramaticales como léxicos, coexisten en la misma frase fue descrito ya, entre otros, por Kiklewicz (2004: 152-158). El autor demuestra que en cada oración se pueden mezclar, siguiendo determinadas reglas, diferentes (o no) tipos de modalidades expresadas por distintos medios lingüísticos. En el caso del idioma polaco cabe destacar que la reduplicación o, mejor dicho, la concordancia gramático-lexical es menos frecuente que en español. Eso se debe a la ya mencionada anteriormente escasez de las herramientas gramaticales que puedan expresar la modalidad.

6.3. LA MODALIDAD Y EL GRADO DE LA PROBABILIDAD

El tercer problema relacionado con el aprendizaje del modo de expresar la modalidad epistémica es el llamado grado de probabilidad. La graduación de la posibilidad modal es un concepto que, aunque está tratado por las gramáticas normativas del español actual y los manuales del español como lengua extranjera, parece no llegar a presentarse de forma convincente, sobre todo, en el contexto comparativo español-polaco. La frase *Probablemente ha llegado Juan* y su variante que muestra un menor grado de la posibilidad de cumplir los hechos mencionados *Probablemente haya llegado Juan*, tiene solo una posible variante en polaco *Chyba przyjechał Jan* equivalente al primero de los ejemplos citados.

6.4. LA MODALIDAD Y LAS CUESTIONES CULTURALES

El último problema –pero no por ello menos importante– que merece mencionarse está relacionado con las posturas que el hablante adopta respecto al contenido del enunciado. Kiklewicz (2004: 154-156), investigando las funciones interpretativas de la modalidad, ha observado dos tendencias en el funcionamiento de las estructuras modificadas epistémicamente: (1) la tendencia del hablante a mostrar los hechos o situaciones, incluso las más banales, como inseguras o dudosas, y (2) la tendencia del hablante a mostrar toda la información como segura. Según el autor (Kiklewicz 2004: 156) la expansividad de los usos de la modalidad epistémica en el idioma se debe a las nuevas tendencias en la cultura comunicativa y la necesidad de seguir de esta forma las normas de cortesía. Nuestra experiencia de contacto con los idiomas español y polaco nos muestra, sin embargo, que mientras los españoles siguen, más bien, la primera de las tendencias, los polacos en más ocasiones optan por la segunda.

7. LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN LAS CLASES DE E/LE

En vistas de que, durante las tres últimas décadas en las clases prácticas de idiomas extranjeros, entre ellas las de E/LE, prevalece el enfoque comunicativo, que –según nuestras observaciones– se rige por, para llamarlo de alguna manera, el temor a la gramática, relegando la enseñanza del sistema gramatical a un segundo plano. De ahí que el concepto de la modalidad, como tal, no sea tratado durante las clases de E/LE. Sin quitarle la importancia al enfoque comunicativo, consideramos que a veces se les limita a los estudiantes el espacio para un análisis metalingüístico ponderando la necesidad de adquirir estructuras cuyo fin es la comunicación inmediata. Tal fin, indudablemente, es muy importante y hace que el aprendizaje del español resulte natural y tenga un carácter práctico. Sin embargo, no se le presta atención al mecanismo gramatical de la estructura en cuestión o de la forma verbal que la rige. Es evidente que una clase de E/LE no es el lugar idóneo para reflexiones profundizadas acerca de la modalidad. No obstante, este aspecto de la lengua no se puede disociar del proceso de enseñanza/aprendizaje. De hecho, las cuestiones relacionadas con la modalidad epistémica (expresión de la probabilidad, hipótesis, suposición, duda) sí se introducen durante las clases de E/LE, sin embargo, a menudo partiendo desde la forma y no, desde el significado.

He aquí una de las paradojas del enfoque comunicativo reflejado en los manuales prácticos y, por ende, durante las clases de E/LE. A lo largo del aprendizaje, se les proporciona a los estudiantes nuevas estructuras y/o tiempos verbales y se pasa a la enumeración de sus usos y valores, seguidos (o precedidos) de ejemplos en forma de diálogos introductorios, vídeos u otros materiales que sirven de ejemplos. De ahí que las informaciones relacionadas con la modalidad epistémica se proporcionen a los estudiantes de forma confusa, parcial e incluso errónea. Baste con mencionar el material presentado en la página 29 del manual *Aula Internacional 3* o los ejemplos extraídos de las unidades 76 y 77 (pp. 160-163) de la *Gramática de uso del español B1-B2*:

● Algunas expresiones que indican diferentes grados de probabilidad:		
<i>es posible/imposible que</i> <i>es probable/improbable que</i> <i>posiblemente</i> <i>probablemente</i> <i>puede que</i> <i>quizá, quizás</i> <i>tal vez</i>	+ subjuntivo	<i>Es imposible que ganemos. Jugamos muy mal.</i> <i>Era poco probable que encontrara trabajo.</i> <i>Posiblemente llueva. Hay muchas nubes.</i> <i>Probablemente cambie hoy el tiempo.</i> <i>Puede que no salga esta noche. Estoy cansado.</i> <i>Llama a Ángel. Quizá esté en casa.</i> <i>Tal vez haya elecciones pronto.</i>

Figura 1. Expresiones que introducen la probabilidad según el manual *Gramática de uso del español B1-B2*.

● Para expresar probabilidad, se pueden usar también las siguientes construcciones:		
<i>seguramente</i> <i>probablemente</i> <i>posiblemente</i>	+ indicativo + subjuntivo	<i>Seguramente vive en este barrio.</i> <i>Probablemente nos llame Alberto esta tarde.</i> <i>Posiblemente Carlos y Ana cenen juntos esta noche.</i>

Figura 2. Expresión del grado de probabilidad en función del modo verbal escogido.

Como se puede apreciar en las figuras 1 y 2, las informaciones proporcionadas, es decir, el elenco de las expresiones (recursos léxicos de la modalidad epistémica) y la indicación de los posibles modos verbales (recursos formales del sistema gramatical) no arroja ninguna

luz sobre la expresión de la probabilidad en español ni sobre la gradación de la misma. De hecho, para los estudiantes cuya lengua materna se vale de otros recursos (entre otros los léxicos, como en el caso del polaco) para expresar la posibilidad, los cuadros de arriba carecen de valor informativo. ¿El grado de probabilidad depende del elemento léxico o es intrínseco al modo verbal o, más bien, es el resultado de la utilización de ambos recursos? En ningún lugar el estudiante encuentra la respuesta a esta pregunta. Además, del cuadro presentado en la Ilustración 2 es imposible deducir si los tres vocablos presentados se utilizan solo en indicativo o en subjuntivo. ¿Cuál de ellas va con el subjuntivo? ¿*Seguramente* se utiliza solo con el indicativo? Tampoco se reflexiona sobre el mecanismo de la expresión de la probabilidad, a la que se vuelve a la hora de introducir nuevas estructuras. El modo subjuntivo de las lenguas romances resulta en sí muy difícil de entender a quienes no lo tienen en el sistema de la lengua materna. Una de las dificultades principales es, entre otras, su peculiar función de regular la posibilidad y la probabilidad. De ahí que sea un elemento importante a la hora de expresar la modalidad epistémica. Por lo tanto, estamos convencidos de que en los manuales de E/LE ha de presentarse un análisis más profundo centrado en esta función del modo verbal.

Otra complicación a la hora de estudiar las formas de expresar la modalidad epistémica se debe a la introducción de posibles redundancias léxico-gramaticales de la información modal. Resulta paradójico que, a pesar de que en el idioma polaco muy pocas veces se gramaticalice la información modificada epistémicamente, en todos estos casos el idioma requiere, en algún sentido, la repetición léxica del mismo valor modal, expresado ya mediante recursos gramaticales, siendo esta una solución que no se da en español.

ESPAÑOL	POLACO
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hora es? - No sé. Serán las 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Która jest godzina? - *Nie wiem. Będzie 2.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hora es? - *No sé. Serán unas 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Która jest godzina? - Nie wiem. Będzie jakaś 2.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hora es? - No sé. Probablemente serán las 2 h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Która jest godzina? - *Nie wiem. Chyba będzie 2.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hora es? - *No sé. Probablemente sean las 2 h. 	—
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos años tiene Juan? -No sé. Tendrá unos 30. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ile lat ma Jan? - Nie wiem. Będzie miał jakieś 30.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos años tiene Juan? -*No sé. Tendrá 30. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ile lat ma Jan? - *Nie wiem. Będzie miał 30.

Tabla 5. Redundancias léxico-gramaticales de la información modal en español y polaco.

Sin embargo, en cuanto a los hechos pasados, mientras el español dispone de toda una gama de expresiones, tanto gramaticales, como léxicos, el idioma polaco tiene que conformarse con los medios léxicos.

ESPAÑOL	POLACO
Habr� llegado Juna.	—
Probablemente ha llegado Juan.	Chyba przyjecha� Jan.
Probablemente habr� llegado Juan.	—
Ayer llegaría Juan.	—
Probablemente ayer llegó Juan.	Wczoraj chyba przyjecha� Jan.
Probablemente ayer llegaría Juan.	—
Me comentaron que ya habrá llegado Juan.	—
Me comentaron que probablemente ya había llegado Juan.	Powiedziano mi, �e chyba ju� przyjecha� Jan.
Me comentaron que probablemente ya habría llegado Juan.	—

Tabla 6. Predominancia de las formas redundantes léxico-gramaticales de la información modal en español frente al polaco.

8. CONCLUSIONES

Tras presentar y comentar los diferentes recursos de expresar la modalidad epistémica en polaco y español e ilustrar las maneras de presentar los recursos de los que se vale el español en los materiales para la enseñanza de E/LE, podemos llegar a la conclusión de que la enseñanza de la expresión de la modalidad es un aspecto relegado a un segundo o tercer plano, lo que afecta la calidad de la presentación de dicho aspecto en los materiales didácticos. De hecho, la gramática ha de ser integrada con la pragmática a la hora de explicar la lengua en toda su complejidad. Parece paradójico que mientras se hace tanto hincapié en el método comunicativo, que, entre otros, subraya la necesidad de recrear situaciones comunicativas reales y la utilización de recursos ling sticos propios de la lengua utilizada a diario, se continúe presentando los marcadores de la epistemicidad (lexemas o expresiones) sin incurrir en sus funciones. De esta manera, se sigue presentándolos prestando atención a su forma, es decir, sin reparar en los postulados de la gramática pragmática, partiendo de la forma y no del significado. Ya a finales de los años 80 del siglo pasado Matte Bon (1988: 113) hizo notar que:

Si se sigue la idea desarrollada por la ling stica pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones y no en categorías morfosintácticas.

Las funciones mencionadas arriba muchas veces se traducen en estrategias comunicativas. Estas, a su vez, en unidades didácticas concretas cuyo fin es hacer frente a las necesidades comunicativas del aprendiz de E/LE. En el caso de la expresión de la modalidad epistémica, no obstante, las funciones de los marcadores de dicha modalidad no han sido lo suficientemente descritas, lo cual resulta, entre otros, en la perduración de errores debidos a la falta de correspondencia (equivalencia) interling stica de la modalidad en los enunciados de los estudiantes de E/LE.

REFERENCIAS

- Aijmer, K. (2015). "Modality and mood in functional linguistic approaches", en J. Nuyts y J. Van Der Auwera (eds.), *Oxford Handbooks of Modality and Mood*. Oxford: Oxford University Press, 495-513.
- Boniecka, B. (1976). "O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)". *Język Polski* 56(2), 99-110.
- Bosque, I. (2004). "Sobre la redundancia y las formas de interpretarla", en P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas (eds.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica*. Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004. Madrid: Instituto Cervantes, 23-50.
- Bybee, J., R. Perkins y W. Pagliuca (1994). *The Evolution of Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campos, H.C. (2004). "A modalidade apreciativa: uma questão teórica", en F. Oliveira e I. Duarte (eds.), *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo das Letras, 265-281.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo ANAYA.
- Grzegorzczkova, R. (2010). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczkova, R. (2012). *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gaszyńska-Magiera, M. (1998). "Tryb przypuszczający w nauczaniu języka polskiego jako obcego". *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 10, 51-60.
- Jędrzejko, E. (1987). *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*. Wrocław: Wydawnictwo PAN Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Jędrzejko, E. (1987). *Składnia i semantyka polskich czasowników deontycznych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Karolak, S. (1999). "Modalność", en K. Polański (ed.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo PAN Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 371-372.
- Kiklewicz, A. (2004). *Podstawy składni funkcjonalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Laca, B. (2005). "Tiempo, aspecto y la interpretación de los verbos modales en español". *Lingüística ALFAL* 17, 9-44

Ligara, B. (1997). *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Lyons, J. (1998). *Semántica*. 2 vols. Barcelona: Teide. Traducción de R. Cerdá.

Matte Bon, F. (1988). "De nuevo la gramática", en L. Miquel López y N. Sans Baulenas (eds.), *II Jornadas de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 109-124.

Narbona Jiménez, A. (1981). "¿Verbos modales en español?", *Verba* 8, 171-186.

Otaola Olano, C. (1988). "La modalidad (con especial referencia a la lengua española)". *Revista de Filología Española* 68(1/2), 97-117.

Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pawlik, J. (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pihler Ciglič, B. (2014). "Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas". *Lingüística (Ljubljana)* 54, 381-395. DOI: 10.4312/linguistica.54.1.381-395.

Puzynina, J. (1971). "Jeden tryb czy dwa tryby". *BP1/29*, pp. 131-137.

RAE/ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ridruejo, E. (1999). "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, volumen 2. Madrid: Espasa, 3209-3252.

RJP PAN: *Rada Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk*. En línea:

http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1004:powinien&catid=44&Itemid=145

[último acceso: 31.03.2020]

Rojo, G. y A. Veiga (2000). "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, volumen 2. Madrid: Espasa, 2867-2934.

Wielgosz, M. (2014). "La evidencialidad y la modalidad epistémica en los sermones católicos en español". *Studia Romanica Posnaniensia* 41(1), 31-43. DOI: <https://doi.org/10.14746/strop.2014.411.003>

Wiltos A. (2018). *Modalność deontyczna w tekstach prawa pierwotnego Unii Europejskiej – na przykładzie tekstów w języku polskim i języku hiszpańskim*. Tesis doctoral, Universidad de Varsovia.

LA EROSIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA MATERNA: EL CASO DE LOS INMIGRANTES ARGENTINOS EN ISRAEL⁸

IVONNE LERNER

lernerivonne@gmail.com

INSTITUTO CERVANTES DE TEL AVIV, ISRAEL

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la erosión lingüística de la lengua materna de los inmigrantes es un proceso prácticamente inevitable, nos interesa saber si los profesionales de la lengua española (profesores de ELE, traductores y periodistas) en Israel procedentes de Argentina son más o menos inmunes a este desgaste lingüístico que sus compatriotas para quienes el español no es su principal herramienta de trabajo. Si bien el nivel lingüístico más afectado por la erosión –y el más estudiado– suele ser el léxico, en este trabajo se presentan datos sobre la erosión en el nivel morfológico de la lengua. Esta investigación pretende contribuir al debate sobre el profesor nativo/no nativo de lenguas, aportando datos desde la perspectiva del desgaste lingüístico.

PALABRAS CLAVE: erosión lingüística, migrante, profesor, gramática

ABSTRACT

Considering that first language attrition is an almost unavoidable process that immigrants go through to various extents, we aim at exploring whether Spanish language professionals (teachers, translators and journalists) in Israel who migrated from Argentina are more or less immune to attrition than non-language professionals. Even though the lexicon is usually the language level most affected by attrition –and the subject of most research–, in this article, data about attrition at the morphological level is presented. This research aims to contribute to the debate about the native/non-native language teacher from the perspective of L1 attrition.

KEYWORDS: language attrition, migrant, teacher, grammar

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el fenómeno de la erosión lingüística experimentada por inmigrantes en su lengua materna (L1) viene despertando un creciente interés académico debido al aumento de los movimientos migratorios en el mundo entero. Junto con el aprendizaje de la lengua del país de acogida, la lengua madre de los inmigrantes sufre cambios inevitables, algunos de los cuales serían indicadores de un desgaste lingüístico. Cuando los inmigrantes son también profesores que enseñan su lengua materna, esta cuestión tiene repercusiones no solo personales sino también sociales, que pueden afectar su desempeño profesional.

En el caso particular que nos ocupa, el carácter binacional, migratorio y plurilingüe de Israel, junto con la carga histórica e ideológica del hebreo, hacen que esta sociedad sea un entorno ideal para estudiar la erosión lingüística entre los inmigrantes, sobre todo si se trata de profesores de lengua.

⁸ Este artículo es una versión ampliada de un trabajo presentado en el XXX Congreso Internacional de ASELE, en septiembre de 2019.

Por lo tanto, el propósito de este artículo es presentar algunos resultados de una investigación mayor que se llevó a cabo entre profesionales del español (docentes de ELE, periodistas y traductores) oriundos de Argentina, que emigraron a Israel a partir de 1980. Se comparará a estos profesionales con inmigrantes argentinos de ocupaciones varias, con el fin de observar si el hecho de ser la L1 su principal herramienta de trabajo vuelve a los primeros menos vulnerables a la erosión lingüística que a los segundos.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero, se caracterizará el proceso de erosión lingüística, señalando sus principales factores. Luego, se describirá a la comunidad hispanohablante en Israel y el lugar de la lengua española en la sociedad en general. A continuación se presentarán los resultados obtenidos de una investigación que apuntaba a medir el grado de erosión lingüística de los participantes en el nivel morfológico; y por último, se harán algunas reconceptualizaciones sobre el debate entre el profesor nativo/no nativo de lenguas extranjeras.

2. LA EROSIÓN LINGÜÍSTICA EN LA L1

Hasta la década de los noventa, el estudio de la erosión lingüística se dedicaba a investigar el desgaste que experimentaba un hablante sobre todo en su segunda o tercera lengua, después de un tiempo sin usarla o estudiarla. Más tarde, y a consecuencia del aumento de las migraciones mencionado anteriormente, comenzaron a realizarse cada vez más estudios que intentaban medir el grado de desgaste que ocurre en la lengua materna de los inmigrantes. En efecto, el término 'erosión lingüística' en la L1 se refiere al proceso que los inmigrantes experimentan en diversa medida como consecuencia del contacto lingüístico con la lengua del país de acogida, de una reducción del *input* en la L1 y de la necesidad de dominar el nuevo idioma (Schmid, 2011). La erosión lingüística, "que es parte integrante del desarrollo lingüístico bilingüe" (Calvo Capilla, 2014: 2), se caracteriza por ser un proceso intra-generacional –a diferencia del mantenimiento lingüístico que es intergeneracional–, inevitable, aunque reversible, influido por una serie de factores extra-lingüísticos, lingüísticos y psicológicos (Calvo Capilla, 2014). Entre los primeros encontramos: el nivel educativo del inmigrante, su edad al emigrar, su profesión y el tiempo de permanencia en el país de acogida. Los factores lingüísticos incluyen: la cantidad, oportunidad y elección de uso de la L1, la cantidad y la calidad de *input* en la L1 (erosionado o no), la variedad y el número de ámbitos de uso de la L1, la utilización profesional de la L1, el dominio de la lengua del lugar, la dimensión de la comunidad lingüística en el país de acogida –su estatus y prestigio– y la presencia de la L1 en el paisaje lingüístico, en los medios y en el sistema educativo. Finalmente, entre los factores psicológicos encontramos: la motivación del inmigrante de integrarse a la nueva sociedad y su sensación de pertenencia, su identidad, sus actitudes hacia el país de origen y su lengua, hacia el nuevo país y su idioma, y su motivación de mantener la L1.

Al analizar los efectos de la erosión en el sistema lingüístico del hablante, se observa que el léxico es el área más afectada, no necesariamente porque se reduzca sino porque se dificulta tanto el acceso a él como la recuperación de ciertos ítems léxicos, al mismo tiempo que se deteriora el juicio de corrección. Por el contrario, otras áreas lingüísticas como la fonología, la morfología o la sintaxis son menos vulnerables a la erosión porque mientras

que el léxico se compone de series infinitas de ítems en un proceso constante de adición, las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas son finitas, estables y generalmente se adquieren antes de la migración (Cherciov, 2012). El presente estudio apunta a medir la erosión lingüística en el área morfológica.

Cuando el inmigrante es un profesor que se dedica a enseñar su L1 en el país de destino, la cuestión de la erosión lingüística se vuelve más delicada (Gaibrois Chevrier, 2016), indudablemente al tratarse de su principal herramienta de trabajo, de modo que una posible erosión lingüística podría influir en sus posibilidades de empleo, en su desempeño docente, e incluso en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Aunque parezca sorprendente, la erosión lingüística experimentada por profesores inmigrantes que enseñan su L1 ha sido escasamente estudiada. Como cabría esperar, la mayoría de los estudios sobre este tema se ha enfocado en profesores nativos de inglés residentes en países no anglófonos, tales como Major (1992) en Brasil, Porte (1999, 1999, 2003) en España y Ehrensberg-Dow y Ricketts (2008) en Suiza. Por su parte, Isurin (2007) llevó a cabo un estudio que se centró en profesores nativos de ruso en los EE. UU., mientras que Gaibrois Chevrier (2016) investigó a profesores nativos de francés residentes en España.

La erosión lingüística como consecuencia del contacto con el hebreo en Israel ha sido escasamente estudiada, a pesar de tratarse de un país de inmigración, exceptuando a Baladzaeva & Laufer (2017) que investigaron el desgaste lingüístico en la comunidad rusa; mientras que Olshtain y Barzilay (1991) analizaron a inmigrantes estadounidenses y Ben-Rafael (2004) y Ben-Rafael y Schmid (2007) investigaron la erosión lingüística entre inmigrantes franceses. Según tenemos entendido, la erosión lingüística en la comunidad hispanohablante en Israel no ha sido investigada todavía, menos aún aquella que se da entre profesores nativos de español.

3. EL HABLANTE NATIVO / NO NATIVO

El concepto de hablante nativo (HN) es probablemente una de las nociones lingüísticas más ampliamente utilizada tanto por legos como por profesionales de la lengua, y a menudo en cuanto punto de referencia para medir la competencia lingüística y como criterio para la contratación laboral (Davies, 2004). Al tratarse de un concepto escurridizo (Davies, 2004), ha despertado ardientes debates en el ámbito académico al igual que en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las consecuencias de este debate siguen afectando al sector de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hasta la actualidad, incluso a administradores, profesores y alumnos (Creese, Blackledge y Takhi, 2014; Ellis, 2006; Llurda, 2016).

Todos somos HNs de una lengua, a menudo aquella que aprendimos primero en la infancia (Davies, 2003, en Llurda, 2016), independientemente de si es nuestra lengua dominante en la adultez; en otras palabras, la competencia y la cronología no siempre coinciden. Davies (2004) señala tres criterios para calificar a un hablante de nativo: "Dominio, pertenencia y aprobación por parte de los otros" (la traducción es nuestra, en Faez, 2011:

233), ya sea que pertenezcan al endogrupo o al exogrupo. De hecho, se considera que “los hablantes nativos de una lengua se reconocen intuitivamente entre sí al verse u oírse” (la traducción es nuestra, Faez, 2011: 1); es decir, basan sus juicios en una serie de indicadores lingüísticos, pragmáticos, paralingüísticos y culturales (Davies, 2004). Sin embargo, hay hablantes que a veces son categorizados como HNs cuando ellos mismos no se perciben como tales (Creese *et al.*, 2014), poniendo de manifiesto una vez más la complejidad del concepto. Además, en el mundo multilingüe actual, los HNs de una misma lengua no son homogéneos, ya que manifiestan habilidades lingüísticas diversas que varían según su extracto social y su bagaje educativo y cultural (Doerr, 2009; Llurda, 2016). Estos autores – por mencionar solo algunos– reclaman una postura más flexible y menos estática frente al debate del hablante nativo/no nativo. Sostienen que debería abordarse como un continuo y no como posturas dicotómicas ya que el ser HN constituye un estado flexible y no fijo, sujeto a cambios a lo largo del tiempo (Gaivrois Chevrier, 2016).

3. 1. PROFESOR DE LENGUAS NATIVO (PN) / NO NATIVO (PNN)

Chomsky (1965) concebía al HN como un modelo idealizado superior al no nativo (HNN), capaz de realizar juicios gramaticales correctos de manera intuitiva. No obstante, a fines de la década de los ochenta, este concepto comenzó a ser cuestionado, por ejemplo, por Paikeday (1985), que sostenía que este constructo es una invención que solo existe en la mente del lingüista (Moussu y Llurda, 2008).

Pese a la crítica del concepto de HN de obsoleto, injusto e inadecuado, éste continúa permeando el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, donde se ha creado una auténtica desigualdad entre PNs y PNNs, llamada la ‘falacia del HN’ (Phillipson, 1992) o *nativespeakerism*. Se trata de una forma de discriminación en términos de contratación, promoción profesional, preferencias de los alumnos, presencia en publicaciones académicas e incluso diferencias salariales (Holliday, 2005). Esta discriminación existe hasta el día de hoy, sobre todo en países receptores de inmigración donde hay HNs disponibles, algunos de los cuales poseen la formación académica adecuada, mientras que otros no. Estos últimos a menudo son contratados por ser HNs, lo que les confiere una suerte de autoridad lingüística –como si la competencia lingüística fuera el único criterio de un desempeño docente exitoso–, independientemente de su formación pedagógica o del estado de su lengua madre. La presente investigación pretende abordar la cuestión del PN desde la perspectiva de la erosión lingüística.

4. LA INVESTIGACIÓN

4. 1. EL CONTEXTO: LA COMUNIDAD HISPANOHABLANTE EN ISRAEL

A diferencia de otros grupos migratorios tales como los rusos o los etíopes, los hispanohablantes en Israel han sido escasamente estudiados y no conforman una minoría diferenciada. Roniger y Jarochevsky (1992) sostienen que esto se debe a una serie de motivos: primero, desde la década del cuarenta hasta el presente la migración latinoamericana ha sido un proceso constante y no abrupto; en segundo lugar, estos

inmigrantes no se asentaron en barrios homogéneos, sino que se dispersaron por todo el país; y por último, no han creado partidos políticos según su origen. Por todas estas razones, los hispanohablantes en Israel podrían calificarse como una comunidad invisible (Klor, 2017), siendo esta caracterización respaldada por datos demográficos: en 2006 representaban tan solo el 1,4% de la población (Roniger y Babis, 2008).

Las motivaciones de los hispanohablantes por migrar a Israel han variado a lo largo de las décadas. En los años 1950 y 1960, los judíos latinoamericanos migraban por sionismo y por cuestiones relacionadas con su identidad judía; en los setenta y ochenta comenzaron a migrar por motivos políticos, en muchos casos huyendo de regímenes dictatoriales; finalmente, en décadas más recientes, los latinoamericanos empezaron a migrar por la inestabilidad económica en sus países (Muchnik, Niznik, Teferra y Gluzman, 2016).

En términos generales, se podría caracterizar a los hispanohablantes en Israel de la siguiente manera: provienen de países migratorios; hay una gran proporción de jóvenes; exhiben un nivel educativo más alto que la media de la población local; muchos de ellos residen en los *kibutzim* (más que otros grupos migratorios); son en su mayoría laicos; suelen llegar con cierto dominio del hebreo; su integración al mercado laboral es relativamente rápida; exhiben una movilidad social ascendente más rápida que otros grupos; y su red social de amigos es esencialmente hispanohablante (Roniger y Babis, 2018).

Mi investigación se centra en los migrantes argentinos por una serie de motivos. Dado que en el mundo hispanohablante la comunidad judía más numerosa se encuentra en Argentina, no ha de sorprendernos que los argentinos representen el grupo más amplio entre los hispanohablantes en Israel: el 64%, según Babis (2016). Por ende, la caracterización anterior se aplica a los argentinos. Asimismo, al haber sido necesario reducir la variedad lingüística solo a una, se optó por la variedad de la investigadora.

4.1.1. El español en Israel

Cabe resaltar que son pocos los investigadores que se han dedicado a los aspectos lingüísticos de esta comunidad, exceptuando a Lerner (2006, 2013), Muchnik *et al.* (2016) y Spector (1986, 1997, 2011). En el volumen sobre las lenguas en Israel que Spolsky y Shohamy publicaron en 1999, se encuentran escasamente dos páginas dedicadas a nuestro idioma.

El impacto de las telenovelas latinoamericanas en la sociedad israelí despertó el interés de algunos estudiosos como Lerner (2013), López-Pumarejo (2007), Méndez Shiff (2014) y Muchnik (2010). Lerner sostiene que, en los noventa, la introducción de la televisión en cable supuso un hito en la historia de la lengua española en Israel, afectando tanto a los hispanohablantes como a los hebreohablantes. Para los últimos, el español dejó de ser algo exótico y numerosos niños y adolescentes comenzaron a aprenderlo de manera incidental, mirando telenovelas. Los hispanohablantes, por su parte, experimentaron un proceso de revalorización de su español al ver que la población local mostraba tanto entusiasmo por él. Sin embargo, a pesar de esta apreciación, hoy por hoy el español tiene una presencia modesta en la sociedad israelí.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente artículo apunta a averiguar si la enseñanza del español en un país no hispanohablante como Israel vuelve a los profesionales del español (docentes de ELE, traductores, intérpretes y periodistas) menos propensos a la erosión lingüística. A tal fin, se decidió comparar a estos últimos con inmigrantes argentinos para quienes el español no es su principal herramienta de trabajo. Al tomar a inmigrantes que llegaron al país en tres décadas diferentes (1980, 1990 y 2000), se observará también si la duración de la estancia juega algún papel en el proceso de desgaste lingüístico. Por ende, las preguntas de investigación son:

- (1) Los profesionales de la lengua oriundos de Argentina ¿experimentan más o menos desgaste lingüístico que sus compatriotas que no son profesores de ELE, traductores o periodistas?
- (2) ¿En qué áreas del conocimiento morfológico se manifiesta la erosión lingüística de los argentinos en Israel?
- (3) Las diferentes décadas de llegada a Israel, ¿juegan algún papel en el grado de desgaste lingüístico de los participantes?

4.3. POBLACIÓN

La muestra comprende ochenta y cinco inmigrantes adultos radicados en Israel que llegaron de Argentina a la edad de por lo menos diecisiete años, en tres décadas diferentes: 1980, 1990, 2000, siendo el tiempo promedio de residencia en Israel de 23,68 años (DS= 9,65). El límite superior de edad actual se estableció en los 70 años para evitar fallos de memoria y posibles trastornos cognitivos, siendo la edad media actual de los participantes 53,5 años (DS= 9,46). En cuanto al sexo de los participantes, al tratarse sobre todo de docentes, en la presente muestra se encuentra una amplia mayoría de mujeres, 63 frente a 22. Los participantes fueron contactados por ser colegas, conocidos y amigos de la investigadora, por la técnica de la bola de nieve, y por anuncios de profesores de ELE y grupos de inmigrantes argentinos en internet. Además, como la población hispanohablante está dispersa por todo el país, la muestra comprende a inmigrantes radicados en 26 ciudades, pueblos y *kibutzim*. Prácticamente la mitad de los participantes son profesores de ELE, traductores, intérpretes o periodistas (N= 40), mientras que para la otra mitad el español no es su principal herramienta de trabajo (N= 45).

4.3.1. El grupo experimental: los profesionales de la lengua

Esta sub-muestra incluye a 40 participantes: 30 profesores de ELE, 5 periodistas y 5 traductores o intérpretes, de los cuales una amplia mayoría son mujeres (82,5%). El promedio de edad actual es de 54,3 años (DS= 8,5) y la media de estancia en el país es de 24 años (DS= 9,86). En líneas generales, transcurrieron 9 años y medio entre la llegada a Israel y el primer curso de ELE impartido por los profesores de este grupo, quienes cuentan con una experiencia docente promedio de 16,5 años (DS= 11,29).

En cuanto a su formación académica, una amplia mayoría de esta muestra tiene un título universitario, ya sea de Argentina, de Israel, de ambos países o de alguna universidad europea (de España o Francia). Con respecto a las licenciaturas de los participantes, un 23% son licenciados/as en Letras, un 26% en Educación y el 50% restante cursó otras carreras universitarias.

El pluriempleo caracteriza a la mayoría de los profesores de esta muestra (60,6%), quienes dan clase tanto en alguna institución como a alumnos privados, un 18% trabaja solo en alguna institución, mientras que un 21,4% solamente da clases privadas. Al indagar en qué instituciones trabajan, el sistema escolar emplea a una gran proporción de los docentes (35%), un 17% da clases en el Instituto Cervantes, un 17% en los cursos extracurriculares de la Universidad de Tel Aviv, un 17% en empresas, un 9% en universidades y el 4% restante, en el Instituto de Amistad América-Israel.

4.4. HERRAMIENTAS

Teniendo en cuenta que la erosión lingüística es un fenómeno complejo, en esta investigación se emplearon dos herramientas metodológicas, de naturaleza distinta, que apuntaban a medir el desgaste en el nivel morfológico: una prueba de juicio de gramaticalidad, que se trata una tarea controlada que no requiere prácticamente producción, y el relato del fragmento de una película, que apuntaba a obtener un discurso relativamente espontáneo. Al elegir un enfoque metodológico mixto que fuera capaz de dar cuenta de la complejidad de la atrición, ambas herramientas nos proporcionaron datos tanto cualitativos como cuantitativos. A continuación se presentarán ambas herramientas.

4.4.1. Prueba de juicio de gramaticalidad

Esta herramienta pretende detectar el grado de erosión lingüística en el nivel morfológico. Este tipo de prueba, a menudo atribuido al paradigma generativista, es ampliamente utilizado por casi todos los enfoques metodológicos que apuntan al conocimiento intuitivo del hablante (Muñoz Pérez, 2014). Se considera que todo hablante nativo es capaz de distinguir entre un enunciado correcto o incorrecto en su lengua, independientemente de su formación académica (Barrios Sabador, 2017), ya que tal habilidad innata no está relacionada con el conocimiento explícito de las reglas. En cuanto a los participantes, la división habitual en los experimentos basados en estos juicios suele hacerse entre nativos y no nativos; no obstante, últimamente, con el auge de las investigaciones en erosión lingüística, han proliferado los estudios que comparan dos tipos de hablantes nativos: migrantes y no migrantes. En este estudio se aplicó esta prueba a un grupo de 85 migrantes argentinos en Israel que se diferenciaban en que aproximadamente la mitad son profesionales de la lengua, mientras que para la otra mitad el español no es su principal herramienta de trabajo.

En efecto, en el ámbito que nos ocupa, la prueba de gramaticalidad presenta una serie de ventajas: en primer lugar, incorpora lo que se ha retenido más que lo que se ha perdido, como en la mayoría de los estudios sobre el desgaste lingüístico (Schmid, 2002). En segundo lugar, apunta tanto a la competencia como a la actuación lingüística, ya que a fin de determinar si un enunciado es correcto o no, el hablante tiene que procesarlo antes o

tratar de procesarlo; y por último, su administración es relativamente fácil (Altenberg y Vago, 2004).

Para esta investigación se diseñó una prueba que consistía en treinta enunciados cortos –la mitad correctos, la otra mitad incorrectos y dispuestos aleatoriamente– que fueron grabados por una hablante nativa residente en Argentina. Los enunciados se presentaban solamente de manera auditiva y no por escrito (Isurin, 2007), ya que como “los juicios de gramaticalidad se refieren a la intuición de los hablantes sobre una expresión específica” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 42), se concluyó que era preferible no proporcionarles el tiempo de reflexión y relectura típicos de una oración presentada por escrito. Los participantes tenían que juzgar dichos enunciados de manera dicotómica (correcto / incorrecto) sin tener un límite de tiempo y, en caso de que fueran erróneos, corregirlos. Las oraciones agramaticales se debían a la interferencia del hebreo en áreas tales como sintaxis, adverbios, pronombres, modos y tiempos verbales, régimen verbal, régimen preposicional, cópula y colocaciones. Estas últimas se han incluido ya que su relativo grado de arbitrariedad (Pérez Serrano, 2017) las transforma en un área sumamente interesante para detectar la erosión lingüística.

Con respecto al puntaje, si el participante detectaba el error y lo corregía se le daban dos puntos, si detectaba el error pero no era capaz de corregirlo o la corrección era equivocada se le daba un punto, si juzgaba que una oración errónea era correcta no se le daba ningún punto, y si corregía una oración correcta, se le restaba un punto. El puntaje máximo total podía ser de 30 puntos (15 oraciones incorrectas x 2). A continuación se presenta la lista de los 30 enunciados para la prueba de gramaticalidad:

	ORACIONES CORRECTAS E INCORRECTAS	TIPO DE ERROR
1	No sabía que el barrio era tan lindo.	
2	Mientras él planchaba, yo aproveché para barrer el piso.	
3	Mi hijo <i>también</i> no sabe lo que pasó.	adverbio
4	Espero que mi familia <i>va a llegar</i> de Chile.	modo verbal
5	Me encanta que mis hijas lean	
6	<i>También</i> los chicos y <i>también</i> los padres van a ir a la fiesta.	sintáctico
7	Para la fiesta te llevo una torta de chocolate.	
8	Acabo de llegar.	
9	En mi jardín <i>hay lleno</i> de flores.	cópula
10	Nos vemos la semana que viene, ¿está bien?	
11	Cuando <i>vas a volver</i> a tu casa vas a encontrar la sorpresa.	modo verbal
12	Eviten <i>de</i> fotocopiar este libro.	régimen verbal
13	Me muero de aburrimiento en esta clase.	
14	Es un orgulloso.	
15	Hay cosas que no hay que tocar <i>as</i> .	pronombre
16	Ojalá <i>voy a tener</i> tiempo para todo.	modo verbal
17	Anoche soñé <i>sobre</i> mi viaje a Cuba.	régimen preposicional
18	Espero que el regalo le haya gustado.	
19	El profesor que yo <i>lo</i> conozco es excelente.	pronombre relativo
20	Viví en Estados Unidos seis meses.	
21	Te esperé toda la mañana y ni me llamaste.	
22	Si mañana <i>va a llover</i> no creo que vayamos de picnic.	tiempo verbal
23	Cuando lo vi por la calle lo reconocí en seguida.	
24	Tenés que <i>recibir una decisión</i> , no esperes más.	colocación

25	Para la fiesta, ¿hay que <i>ayudar algo</i> ?	régimen preposicional
26	A pesar de la crisis, decidieron invertir en infraestructura.	
27	- ¿Venís a la cena? - Tengo una clase a esa hora pero voy a ver si puedo <i>cambiar</i> .	pronombre de objeto directo
28	Me voy a casar con él aunque sea pobre.	
29	No hay <i>nada</i> para ver, mejor <i>cerrá la tele</i> .	colocación
30	No te sientes en ese banco, está recién pintado.	

Tabla 1. Prueba de juicio de gramaticalidad

4.4.2. Relato de un fragmento cinematográfico

En la investigación lingüística, el relato de la secuencia de una película, como práctica habitual entre adultos, sirve para aportar un discurso auténtico dentro de los límites impuestos por el contenido del fragmento elegido (Schmid, 2004; Pavlenko, 2008; Schmid y Jarvis, 2014). En el caso de participantes atricos, esta tarea permite obtener “conocimiento de cómo el hablante usa su lengua y cómo ésta ha cambiado a lo largo del período de atrición, ya que es el único tipo de datos que requieren que el hablante integre rápidamente todas las áreas del conocimiento lingüístico en tiempo real” (Schmid, 2011: 194-195, la traducción es nuestra).

Para esta tarea algunos investigadores optaron por filmar su propia película (Pavlenko, 2003) y muchos otros emplearon el filme *Tiempos modernos* (Charles Chaplin, EE.UU., 1936; De Leeuw, Schmid, y Mennen, 2010; Hopp y Schmid, 2013; Pavlenko, 2008). Sin embargo, en este estudio esta última fue descartada por su antigüedad y en su lugar se seleccionó un fragmento de la película muda *El artista* (Michel Hazanavicius, Francia, 2011, 00:5:50 - 00:10:05), que es fácilmente comprensible por su autonomía argumental y, además, su relato requiere el uso de ítems léxicos específicos. En dicha secuencia se ve a un actor al final de su espectáculo, quien después de saludar repetidamente al público, sale a la calle donde se ve rodeado de periodistas, fotógrafos y admiradoras. Una de ellas lo besa y esto le va a ocasionar problemas con su esposa.

Antes de mostrar el fragmento en la computadora, se les dijo a los participantes que tendrían que relatar lo visto mientras eran grabados. Estas grabaciones fueron luego transcritas según Calvo Capilla (2014) y después se llevaron a cabo varios análisis. En este trabajo solo se presentará el análisis de los desvíos gramaticales.

5. RESULTADOS

5.1. JUICIOS DE GRAMATICALIDAD: RESULTADOS CUANTITATIVOS

A fin de detectar si las dos variables independientes de esta investigación (uso profesional de la lengua y década de llegada) ejercían algún impacto en el conocimiento gramatical de los participantes como signo de erosión lingüística, se condujo una prueba anova bidireccional para comparar los promedios obtenidos en la prueba de gramaticalidad (ver tabla 2).

DÉCADA DE LLEGADA	PROFESIONALES DE LA LENGUA	OTROS	TOTAL
-------------------	----------------------------	-------	-------

1980	20,54 (DS= 6,74)	19,93 (DS= 4,38)	20,21 (DS= 5,50)
1990	23,60 (DS= 4,88)	20,80 (DS= 6,63)	22,20 (DS= 5,89)
2000	24,17 (DS= 5,65)	22,21 (DS= 5,35)	23,12 (DS= 5,47)
Total	22,78 (DS= 5,83)	20,95 (DS= 5,49)	-

Tabla 2. Media de juicios de gramaticalidad, por década y profesión.

Tal como lo muestra la Tabla 2, y como era de esperar, los profesionales de la lengua tuvieron, en promedio, más aciertos (22,78, DS= 5,83) que los no profesionales de la lengua (20,95, DS= 5,49). Sin embargo, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa.

A continuación y dado que una de las habilidades de un hablante nativo es su capacidad innata de detectar y corregir oraciones agramaticales, nos interesaba averiguar si esta habilidad estaba erosionada como consecuencia del desgaste lingüístico. Como queríamos saber cuáles eran las áreas gramaticales que desafiaban más esta intuición nativa, sumamos el puntaje obtenido por todos los participantes en cada una de las 15 oraciones incorrectas a fin de poder compararlas (máximo puntaje: 170; 2 puntos x 85 participantes).

TIPO DE ERROR	ORACIONES INCORRECTAS	PUNTOS
ADVERBIO	3) Mi hijo <i>también</i> no sabe lo que pasó.	146/170
SINTAXIS	6) <i>También</i> los chicos <i>y también</i> los padres van a venir a la fiesta.	129/170
RÉGIMEN VERBAL	12) <i>Eviten de</i> fotocopiar este libro	110/170
RÉGIMEN PREPOSICIONAL	17) Anoche <i>soñé sobre</i> mi viaje a Cuba.	50/170
	25) Para la fiesta, ¿hay que <i>ayudar algo</i> ?	142/170
COLOCACIÓN	24) Tenés que <i>recibir una decisión</i> , no esperes más	155/170
	29) No hay nada para ver, mejor <i>cerrá la tele</i>	136/170
MODO VERBAL	4) Espero que mi familia <i>va a llegar</i> de Chile.	146/170
	11) Cuando <i>vas a volver</i> a tu casa vas a encontrar la sorpresa.	141/170
	16) Ojalá <i>voy a tener</i> tiempo para todo.	146/170
TIEMPO VERBAL	22) Si mañana <i>va a llover</i> no creo que vayamos de picnic.	97/170
PRONOMBRE	15) Hay cosas que no hay que tocar <i>las</i>	86/170
	19) El profesor que yo <i>lo</i> conozco es excelente.	163/170
	27) ¿Venís a la cena? Tengo una clase a esa hora pero voy a ver si puedo <i>cambiar</i> .	96/170
CÓPULA	9) En mi jardín <i>hay lleno</i> de flores.	166/170

Tabla 3. Tipos y puntaje de errores detectados.

Tal como puede observarse en la Tabla 3, las dos oraciones incorrectas menos detectadas o cuyos errores no fueron corregidos contenían un error de régimen preposicional (oración 17: *soñar sobre) o en el pronombre de objeto directo (oración 15: *Hay cosas que no hay que tocarlas). Por el contrario, el error más detectado fue el de la oración que contenía un error en la cópula (oración 9: *hay lleno).

5.2. JUICIOS DE GRAMATICALIDAD: RESULTADOS CUALITATIVOS

En la prueba de juicio de gramaticalidad, además de indicar si una oración era correcta o no, los participantes hacían comentarios espontáneos cuyo contenido resultó sorprendentemente una fuente muy rica de datos cualitativos. Se eligieron aleatoriamente las acotaciones de treinta participantes, quince profesionales de la lengua y la otra mitad, de ocupaciones varias, detectándose cuatro pautas: dudas e inseguridad, diferencias entre registros, fuente del error y su atribución a la variedad argentina. En primer lugar, algunos informantes expresaron dudas e inseguridad cuando decían por ejemplo: *"No soy una experta"* (H., no profesora), o cuando empleaban el tiempo condicional simple *"Diría que eso..."*, *"Habría que repensarlo"*, *"Podría ser, no me suena pero..."* (R., profesora de ELE), o construcciones que expresaban sus reservas tales como *"Me parece que está bien, me suena raro pero..."* (C., no profesora), *"No sé, ahí me mataste, no estoy segura"* (H., no profesora). En segundo lugar, la diferencia de registros fue otra manera de explicar sus juicios en las oraciones con desvíos, por ejemplo *"Mirá, en slang puede ser que esté bien dicho"* (D., no profesor), *"No sé si coloquialmente se dice pero..."* (P., periodista), *"Está bien en el idioma hablado pero no se puede escribir algo así"* (D., no profesor). En tercer lugar, varios participantes tendían a justificar el error de la prueba, como por ejemplo *"Eso es por el hebreo"* (S., no profesor), o explicaban el motivo de su corrección *"Necesitamos un subjuntivo"* (M., profesora de ELE). Por último, y posiblemente la pauta más recurrente fue la de atribuir los errores a la variedad rioplatense, cuando se comentaba: *"En Argentina se puede"* (M., periodista), *"Se utiliza en Argentina, no sé en otros lados"* (E., profesor de ELE).

Además, la pauta que diferenció a los dos subgrupos (profesionales del español y los otros) ha sido que los primeros tendían a explicar la fuente del error recurriendo al metalenguaje: verbalizando las reglas (Gutiérrez, 2013), dando el nombre del modo verbal *"Ojalá va con subjuntivo"* (R., profesora de ELE), explicando un error sintáctico *"Eso es un doble sujeto"* [sic] (L., profesora de ELE), estableciendo la regla gramatical correspondiente *"Tengo que poner los dos en imperfecto porque están en el mismo nivel"* (M., profesora de ELE), o mencionando la norma lingüística *"La forma normativa de España es 'he esperado' pero en Argentina está bien, está bien"* (M., profesora de ELE).

5.3. RELATO DE UN FRAGMENTO: ANÁLISIS CUANTITATIVO

De los participantes que llevaron a cabo esta tarea, un 66% de ellos cometió desvíos gramaticales al relatar el fragmento, siendo cero la cantidad mínima y siete la máxima. A fin de detectar si las dos variables independientes de esta investigación (uso profesional de la lengua y década de llegada) ejercían algún impacto en la media de desvíos gramaticales por parte de los participantes como signo de erosión lingüística, se condujo una prueba ANOVA bidireccional para comparar los promedios obtenidos en el relato del fragmento (ver Tabla 4).

DÉCADA DE LLEGADA	PROFESIONALES DE LA LENGUA	OTROS	TOTAL
1980	2,00 (DS= 1,69)	1,33 (DS= 0,86)	1,65 (DS= 1,32)
1990	1,11 (DS= 0,78)	2,08 (DS= 2,35)	1,67 (DS= 1,32)
2000	2,00 (DS= 0,16)	0,92 (DS= 0,51)	1,28 (DS= 1,12)
Total	1,65 (DS= 1,4)	1,45 (DS= 1,56)	-

Tabla 4. Relato de un fragmento cinematográfico: media de desvíos gramaticales.

Tal como lo muestra la Tabla 4, sorprendentemente, los profesionales de la lengua cometieron, en promedio, más desvíos (1,65 DS= 1,4) que los no profesionales de la lengua (1,45, DS= 1,56). Por su parte, los migrantes más recientes cometieron menos desvíos (1,28, DS= 1,12) que sus compatriotas que llegaron en décadas anteriores. Sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas

5.4. RELATO DE UN FRAGMENTO: ANÁLISIS CUALITATIVO

Más allá de los resultados cuantitativos, creíamos que se obtendría una información más ilustrativa al indagar en los tipos de desvíos cometidos. Al analizar cualitativamente nuestro corpus, se detectaron desvíos de la norma rioplatense, que fueron clasificados en 17 categorías (ver Tabla 5).

	TIPO DE ERROR	EJEMPLOS ⁹
1	Omisión del artículo indefinido	a) Es *casualidad (P., profesora) b) Los periodistas le hacen *entrevista (Y., no profesora)
2	Omisión de 'hace'	La actriz que está esperando ahí *mucho tiempo (I., profesora)
3	Complemento de objeto directo	a) Entonces después la hace entrar, a... / <i>as</i> hace saludar al público pero no la deja actuar (E. C., no profesor) b) En un momento se cae una<aa> lo que no... una billetera y una de las admiradoras quiso agarrar/ <i>o</i> (E. C., no profesor) c) Se le cae algo y y se agacha para levantar* y cuando se le... y cuando se agacha (T., no profesora) d) e le cayó la billetera y <eee> levantó *la billetera (P., no profesora) e) Por casualidad y / <i>ose</i> empiezan a sacar fotos a los dos juntos (D. H., no profesor)
4	Complemento de objeto indirecto	a) *La mujer le gusta todo eso (J., profesora) b) Había muchas personas <eee> y <i>el</i> <eee> el artista el protagonista/el protagonista le costaba irse (J., profesora) c) Dando <eee> dando tiempo <i>de</i> <eee> <eee> <i>de</i> los <eee> periodistas (D., profesora) d) Se *cae una billetera <i>de</i> una señorita (D. P., no profesor)
5	Sujeto innecesario (parámetro del sujeto nulo)	Parece que pelean entre ellos y al final ella no sale y * <i>ella</i> se enoja (P., no profesora)
6	Conjunción	a) Es más importante <i>menos</i> que la actriz (I., profesora) b) Está enojada <i>que</i> él está con otra mujer (S., no profesora)

⁹ El asterisco indica la omisión o el agregado innecesario de una palabra y la cursiva, un desvío. A fin de mantener el anonimato de los participantes, solo se menciona la inicial de sus nombres.

7	Verbo + preposición	a) No le importó *de nada, *de lo que pasa. (I., profesora) b) ¿Cómo se dice cuando se hace como la reverencia, como para cuando terminás *de algo que te aplauden? (S., no profesora) c) Logra pasar <i>de</i> todos los cuidadores (A., no profesora)
8	Adverbio	*La chica con tal de salir en las revistas <i>también</i> no le importó (I., profesora)
9	Ser / estar	a) Y el señor que <i>está</i> mayor, como resignado, parece que diría "Bueno. Ya está, vamos" (A., no profesora) b) Ella siente que <i>es</i> más capacitada para hacer (D.S., no profesor)
10	Estar / haber	a) Hay público, está repleto el teatro y <i>está</i> un <eee> artista (M., profesora) b) <i>Están</i> periodistas y fans (M., profesora)
11	Pronombre relativo	a) Vi un actor <i>en el cual...</i> <i>en la cual</i> hace una presentación con un perro (S., no profesora) b) Es un teatro <i>que</i> entra alguien (D.H., no profesor) c) Se encontró con una chica <i>donde</i> la molestó (S., profesora) d) En un departamento <i>que</i> está leyendo la mujer (E.C., no profesor)
12	Pronombre reflexivo (agregado innecesario u omisión)	a) No <i>se</i> querían salir (C.V., no profesora) b) *Da la cabeza contra (D., no profesora)
13	Conjunción copulativa y disyuntiva	a) Y invita (G., no profesor) b) Es la coprotagonista <i>o</i> otra actriz (M., no profesora)
14	Preposición	Se queda medio así, <i>a</i> la incertidumbre (L., periodista)
15	Verbo irregular	<i>Se tropeza</i> (A., no profesora)
16	Género	<i>La</i> personaje principal (se trata de un hombre) (M., profesora)
17	Colocación	Es una película *blanco y negro (I., profesora)

Tabla 5. Desvíos gramaticales.

Como se puede observar, el desvío en el adverbio 'tampoco', expresado en las dos palabras 'también no' (enunciado 8), como en hebreo, ya figuraba en la prueba de juicio de gramaticalidad (enunciado 3) por haberse detectado a menudo en intercambios orales y escritos con hispanohablantes en Israel. Gran parte de los otros 16 desvíos también se debe a transferencias del hebreo, tales como la omisión del artículo indefinido (desvío 1), la omisión de 'hace' + período de tiempo (desvío 2), el agregado de un sujeto innecesario (desvío 5), y la falta de la preposición 'en' en la colocación 'en blanco y negro' (desvío 17). Se detectó solo un desvío en el área verbal, en el caso de 'tropezar' en tercera persona del singular en presente de indicativo, dicho sin diptongación (desvío 15).

La omisión de la preposición 'a' o de la contracción 'al' en el complemento de objeto indirecto en verbos como 'gustar' (desvío 4) obedece aparentemente a una tendencia en el habla rioplatense¹⁰ a que desaparezca la parte preposicional de esta construcción.

Los desvíos relacionados con el complemento de objeto directo serían aparentemente también signos de erosión, manifestados en errores de número (3, a), de género (3, b), en su omisión (3, c), en su agregado innecesario (3, d) o en su elección en lugar del objeto indirecto (3, e).

¹⁰ Dra. Laura Kornfeld, comunicación personal, 27/12/17.

Los desvíos en las oraciones de relativo muestran, en general, una falta de correspondencia entre el pronombre elegido y el antecedente al que se refieren. En el caso de 11(a) habría tres errores: el agregado erróneo de la preposición 'en', la búsqueda del género del artículo, y el pronombre incorrecto 'cual'. Los casos 11(b) y 11(d) muestran una sobregeneralización del pronombre relativo 'que', probablemente debida también a una transferencia del hebreo.

Los desvíos relacionados con la elección de *ser/estar* (desvíos 9) o *estar/haber* (desvíos 10) se asemejarían a errores típicos de alumnos de ELE. El desvío *está mayor (9, a) solo se aceptaría si tuviéramos un contexto que indicara que esa persona cambió, pero no es el caso. El desvío de 9(b) se relaciona con la elección incorrecta del verbo en la voz pasiva: en lugar de expresar el resultado con 'estar', el participante eligió el verbo auxiliar 'ser'.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En líneas generales, al analizar el efecto de la primera variable independiente de este estudio –el uso profesional del español– en la erosión lingüística de los participantes se observó que los profesionales de la lengua obtuvieron mejores resultados que sus compatriotas en el juicio de gramaticalidad (aunque este resultado no fuera estadísticamente significativo), lo que probablemente se deba a que aquellos están habituados a detectar y corregir errores en las producciones de sus alumnos, o en las propias, en el caso de traductores o periodistas. En los juicios estos profesionales recurrieron tanto a su conocimiento teórico como a sus intuiciones de hablante nativo. Por otra parte, en la tarea menos controlada de este estudio, el relato del fragmento cinematográfico, la diferencia entre las dos sub-muestras resultó prácticamente nula.

En cuanto a la otra variable independiente de este estudio –el tiempo de residencia en Israel– y tal como era de esperar, los inmigrantes que llevan menos tiempo fuera de su país de origen superaron a sus compatriotas de décadas anteriores en las dos tareas realizadas aunque, una vez más, estos resultados no sean estadísticamente significativos.

En líneas generales, se observa una retención inestable de la morfología del español manifestada tanto en transferencias del hebreo como en desvíos de la norma rioplatense. Tal como sostiene Montrul, "está claro que la lengua no se pierde totalmente, sino que muestra cambios gramaticales localizados" (2013: 212). En este mismo trabajo, la autora aplica la hipótesis de la regresión de R. Jakobson (1941) que "postula que la pérdida de una lengua es una imagen espejo de la adquisición: las estructuras adquiridas más tarde en el desarrollo de la lengua son las primeras que se pierden en el proceso de atrición" (Montrul, 2013: 212). Al aplicar esta hipótesis al español, la autora obtiene la siguiente figura:

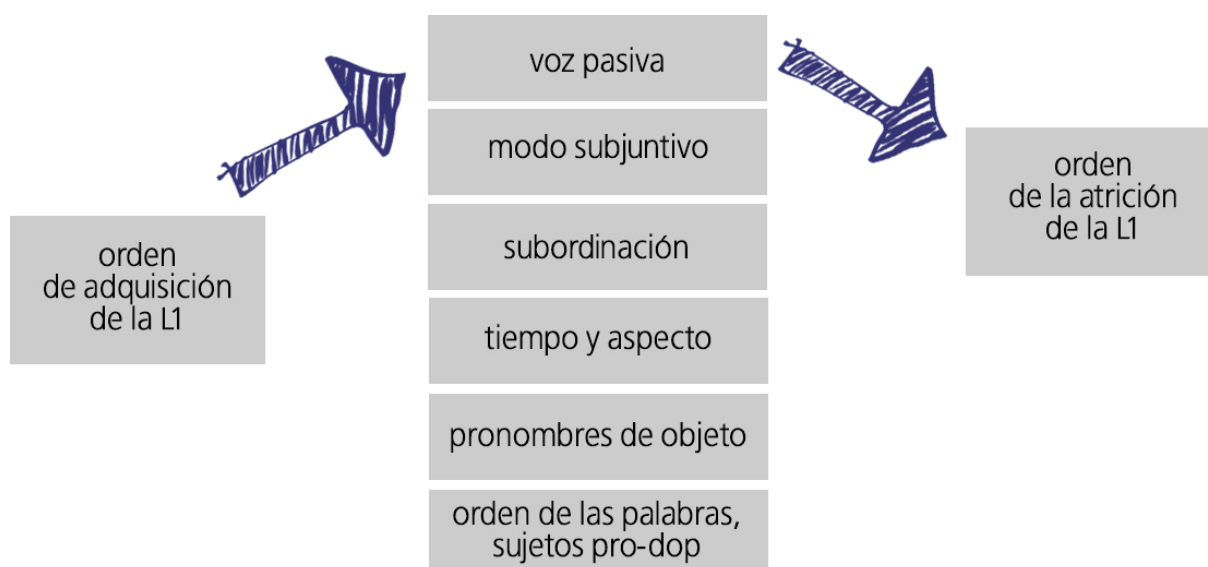


Figura 1. La hipótesis de la regresión, aplicada al español (en Montrul, 2013)¹¹.

Cuando empleamos esta hipótesis para analizar nuestros datos, se observa que en la prueba de juicio de gramaticalidad los participantes exhibieron atrición en el modo subjuntivo y en los pronombres de objeto directo (no se habían incluido ítems con desvíos en la voz pasiva, la subordinación, el tiempo y aspecto, ni en el orden de las palabras). Por otra parte, según los datos obtenidos del relato del fragmento cinematográfico, la subordinación, los pronombres de objeto y el parámetro del sujeto nulo se vieron afectados por la atrición. Podemos conjeturar que la naturaleza casi espontánea de esta última tarea dio lugar a la aparición de más estructuras atritas. Por otro lado, áreas tales como el artículo definido e indefinido, ser y estar, régimen verbal, conjunciones, adverbios, el pronombre reflexivo, entre otras, resultaron fuentes de desvíos en el relato cinematográfico que, sin embargo, no aparecen en el esquema de Montrul. Tampoco figura el caso de la adquisición/erosión de las irregularidades verbales, tal como se detectó en nuestro corpus (*se tropeza), que resultaría típico de un caso de adquisición tanto de un aprendiente de ELE como de un niño que sobregeneralizan el paradigma regular al irregular, y no de un hablante nativo.

Los comentarios espontáneos realizados (y grabados) a lo largo de la prueba de gramaticalidad, cuando los participantes juzgaban un enunciado como incorrecto o cuando decidían que uno correcto tenía algún error, agregaron más información sobre el fenómeno de la atrición que a menudo está caracterizado por una pérdida de seguridad del hablante respecto de su L1 (Schmid, 2011).

Al consultar el desvío *A la incertidumbre (desvío 14) en el Corpus del español¹² que permite seleccionar el país hispanohablante en cuestión, no se encontró ninguna entrada con esa secuencia de palabras.

¹¹ Del inglés, una lengua *pronoun-dropping* como el español, es aquella en la que el pronombre sujeto se considera innecesario ya que la inflexión verbal indica la persona y el número del sujeto.

¹² <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>, creado por M. Davies de la Universidad de Brigham Young en 2001 y actualizado en 2016.

7. IMPLICACIONES TEÓRICAS: RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA DICOTOMÍA PROFESOR NATIVO / NO NATIVO

A diferencia de otros contextos de enseñanza donde el debate y, a veces, la desigualdad y/o discriminación entre profesores nativos y no nativos está a la orden del día, en el ámbito de ELE en Israel dicho debate es prácticamente inexistente debido a la escasísima presencia de profesores no nativos. De todos modos, creemos que los datos obtenidos en esta investigación pueden aportar a esta polémica desde otro ángulo: el de la erosión lingüística en un contexto de inmigración. Se ha demostrado que la L1 –incluso la de los profesionales de la lengua– puede sufrir cambios, que los hablantes nativos conforman un sector heterogéneo y que ser nativo debe entenderse como algo fluido, dinámico y cambiante, según las circunstancias vitales de cada quien. Los signos de atrición detectados en la población de este estudio ponen de relieve que la clásica línea que distingue entre un hablante nativo y uno no nativo se desdibuja, resultando menos inequívoca de lo que pudiera parecer. Queda demostrado que la L1 puede verse minada por procesos tales como la atrición, casi inevitable, experimentada por los inmigrantes. La tan mentada dicotomía no debería ser abordada como dos polos opuestos sino como un continuo en el que los profesores de lengua que son inmigrantes de larga data se encontrarían en algún punto entre ser nativo y no nativo, conformando así un nuevo perfil profesional al que vale la pena prestar atención, sobre todo actualmente, con el aumento tan marcado de las migraciones en el mundo entero.

Todo migrante que se desplaza a un país donde su lengua materna no es lengua oficial se enfrenta (consciente o inconscientemente) al desafío de mantener y retener su L1. Para los profesionales de la lengua de quienes se espera que posean un manejo de la lengua auténtico y actualizado en todos los ámbitos y registros, este desafío acarrea consecuencias mucho más serias que podrían afectar a sus posibilidades de empleo y a su desempeño profesional. Sin embargo, dentro de este sector, los docentes de ELE deben lidiar con un reto adicional: el de estar expuestos en el aula y procesar constantemente la interlengua de sus alumnos, tanto en la modalidad oral como escrita, según lo plantean Ehrensberger-Dow & Ricketts (2008) y Porte (2003).

8. CONTRIBUCIÓN DE ESTE ESTUDIO

Si bien el perfil profesional de los profesores migrantes viene despertando un creciente interés académico en los últimos años debido al aumento de las migraciones, son pocos los trabajos que se han concentrado en los profesores que enseñan su propia lengua. Creemos que se trata de un sector laboral sumamente particular, ya que estos docentes no se dedican a impartir una materia cualquiera sino su lengua madre, el principal componente identitario del que se vieron despojado al emigrar. Como era de esperar, los profesores migrantes de inglés han sido los más investigados, mientras que, según tenemos entendido, los de español aún no han sido objeto de estudio. Por lo tanto, este trabajo podría contribuir a diferentes campos de investigación: (1) a la atrición del español en contacto, en este caso, con el hebreo, dos lenguas tipológicamente muy distantes, ya que

el contacto del español con el francés, el inglés, el italiano, el portugués, el ruso y el sueco ya se había estudiado; (2) a la erosión lingüística en profesores de ELE, puesto que ya se había investigado esta erosión pero entre docentes de francés, inglés y ruso; y (3) al estudio de las lenguas migradas atritas en el contexto israelí, donde ya existen trabajos sobre la erosión en el búlgaro, el francés, el holandés, el inglés y el ruso, pero no en el español. Además, la decisión metodológica de comparar a dos grupos de inmigrantes en un mismo país que solo se diferenciaban en hacer o no un uso profesional de su L1 resulta innovador, puesto que hasta ahora se había comparado a migrantes con compatriotas no migrantes, o sea, en su país de origen. Finalmente, las herramientas de investigación desarrolladas especialmente para este trabajo¹³ podrían aplicarse a poblaciones de profesores de ELE en otros contextos de inmigración.

9. REFERENCIAS

Altenberg, E. y R. Vago (2004). "The role of grammaticality judgments in investigating first language attrition", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 105-129.

Babis, D. (2016). "The paradox of integration and isolation within immigrant organizations: The case of a Latin American association in Israel". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42(13), 2226-2243.

Baladzhaeva, L. y B. Laufer (2017). "Is first language attrition possible without second language knowledge?". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 56(2), 103-136. doi:10.1515/iral-2016-0066

Barrios Sabador, M.J. (2017). "La expresión de la probabilidad: carencias de los estudiantes de nivel intermedio alto", en M.C. Ainciburu y C. Fernández (coords.), *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Buenos Aires: Autores de Argentina, 83-98.

Ben-Rafael, M. (2004). "Language contact and attrition. The spoken French of Israeli Francophones", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 165-187.

Ben-Rafael, M. y M. Schmid (2007). "Language attrition and ideology. Two groups of immigrants in Israel", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar, (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 205-225.

¹³ La batería completa incluye tres herramientas más que, por falta de espacio, no se presentan en este trabajo.

Calvo Capilla, M.C. (2014). "La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil", en *XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, 14 a 19 de julio, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 1-19.

Caravedo, R. (2010). "La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico". *Lengua y migración* 2(2), 9-25.

Chamorro, G., A. Sorace y P. Sturt (2016). "What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition". *Bilingualism: Language and Cognition* 19(3), 520-532.

Cherciov, M. (2012). "Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a dynamic systems theory perspective". *International Journal of Bilingualism* 17(6), 716-733. doi:10.1177/1367006912454622.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Creese, A., A. Blackledge y J.K. Takhi (2014). "The ideal "native speaker" teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom". *Modern Language Journal* 98(4), 937-951. doi:10.1111/modl.12148.

Davies, A. (2004). "The native speaker in applied linguistics", en A. Davies y C. Elder (coords.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 431-450.

De Leeuw, E., M. Schmid e I. Mennen (2010). "The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting". *Bilingualism: Language and Cognition* 13(1), 33-40. doi:10.1017/S1366728909990289.

Doerr, N.M. (2009). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ehrensberger-Dow, M. y C. Ricketts (2008). "Language attrition: Measuring how "wobbly" people become in their L1". *Messen in Der Linguistik-Beiträge Zu Den* 41-61. Disponible en:

https://home.zhaw.ch/~ehr/files/Schneider-Reihe_ehre_rick.pdf

Ellis, E.L. (2006). "Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition". *Tesl-Ej* 10(1). Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065006.pdf>

Faez, F. (2011). "Reconceptualizing the native / nonnative speaker dichotomy". *Journal of Language, Identity, and Education* 10(4), 231-249. doi:10.1080/15348458.2011.598127.

Gaivrois Chevrier, C. (2016). *El olvido de la lengua materna y sus consecuencias en la formación del profesorado de idiomas. Intervención y mejora de degradación de la*

competencia lingüística y docente del profesorado nativo. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid (España).

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Nueva York: Oxford University Press.

Hopp, H. y M. Schmid (2013). "Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism". *Applied Psycholinguistics* 34(2), 361-394. doi:10.1017/S0142716411000737.

Isurin, L. (2007). "Teachers' language: L1 attrition in Russian-English bilinguals". *Modern Language Journal* 91(3), 357-371. doi:10.1111/j.1540-4781.2007.00585.x

Jakobson, R. (1941). *Kindesprache, aphasie und allgemeine lautgesetze*. Uppsala: Almqvist.

Klor, S. (2017). *Between exile and exodus. Argentinian Jewish immigration to Israel, 1948-1967*. Michigan: Wayne State University Press.

Larsen-Freeman, D. y M. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lerner, I. (2006). "Sociolingüística del español en Israel", en J.I. Garzón (coord.), *España e Israel: Una relación de veinte años*, Madrid: Hebraica Publicaciones, 31-46.

Lerner, I. "Not just hugs and tears: Israeli teenagers learn Spanish by watching *telenovelas*". Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Asociación Israelí de Sociolingüística*, Universidad de Tel Aviv, 30 de junio de 2013 (sin publicar).

Llurda, E. (2016). "'Native speakers', English and ELT", en G. Hall (coord.), *The Routledge handbook of English language teaching*. Londres: Routledge, 51-63.

López-Pumarejo, T. (2007). "Telenovelas and the Israeli television market". *Television New Media* 8(3), 197-212. Disponible en: <http://tvn.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/197>

Major, R. C. (1992). "Losing English as a first language". *Modern Language Journal* 76(2), 190-208.

Méndez Shiff, P. (2014). *Cris Morena. La mujer que transformó la adolescencia argentina*. Buenos Aires: Milena Caserola.

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Sussex: John Wiley and Sons.

- Moussu, L. y E. Llurda (2008). "Non- native English- speaking English language teachers: History and research". *Language Teaching* 41(3), 315-348. doi:10.1017/S0261444808005028
- Muchnik, M. (2010). "Is it just telenovelas? Learning Spanish in Israeli schools". *Sociolinguistic Studies* 4(1), 45-62.
- Muchnik, M., N. Niznik, A. Teferra y T. Gluzman (2016). *Elective language study and policy in Israel*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Muñoz Pérez, C. (2014). "Una nota acerca del uso de juicios en la teoría gramatical". *Signo y Seña* 26, 107-120.
- Olshain, E. y M. Barzilay (1991). "Lexical retrieval difficulties in adult language attrition". H. Seliger y R. Vago, (coords.), *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, 139-151.
- Paikeday, T. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto y Nueva York: P. P. I.
- Pavlenko, A. (2003). "'I feel clumsy speaking Russian': L2 influence on L1 narratives of Russian L2 users of English", en V. Cook, (coords.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 32-61.
- Pavlenko, A. (2008). "Narrative analysis", en M. Moyer y L. Wei (coords.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell, 311-325.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Porte, G. (1999). "English as a forgotten language". *ELT Journal* 53(1), 28-35.
- Porte, G. (1999). "Where to draw the red line: Error toleration of native and non-native EFL faculty". *Foreign Language Annals* 32(4), 426-434. doi:10.1111/j.1944-9720.1999.tb00873.x
- Porte, G. (2003). "English from a distance: Code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers", en V. Cook (coord.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 103-119.
- Roniger, L. y D. Babis (2008). "Latin-American Israelis: The collective identity of an invisible community", en J. Bokser Liwerant, E. Ben-Rafael, Y. Gorni y R. Rein (coords.), *Identities in an era of globalization and multiculturalism*. Leiden: Brill, 297-320.

Roniger, L. y G. Jarochevsky (1992). "Los latinoamericanos en Israel: La comunidad invisible". *Reflejos* 1, 39-49.

Schmid, M. (2002). *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027241351

Schmid, M. (2004). "Identity and first language attrition: A historical approach", en: *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), pp. 41-58 [consulta: 29 noviembre 2019]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Monika_Schmid2/publication/270414075_Identity_and_first_language_attrition_A_historical_approach/links/563750d808ae758841152649.pdf

Schmid, M. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-75993-9

Schmid, M.S. y S. Jarvis (2014). "Lexical access and lexical diversity in first language attrition". *Bilingualism: Language and Cognition* 17(4), 729-748. doi:10.1017/S1366728913000771

Spector, G. (1986). *Don't cry for me, Argentina: Accent and national identity in Argentinian immigrants in Israel*. Tesis de maestría, Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel.

Spector, G. (1997). *On Being a Stranger: Language and national identity among immigrants in Israel*. Tesis doctoral, Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel.

Spector, G. (2011). "Los muertos que vos matáis gozan de buena salud: Changes in Spanish proficiency in early adulthood among the second generation of Latin-Americans in Israel". *Israel Studies in Language and Society* 4(1), 73-97. Disponible en: https://www.academia.edu/7097048/Los_muertos_que_vos_mat%C3%A1is_gozan_de_buena_salud._Spanish_maintenance_in_second_generation_Latin_American_immigrants_in_Israel

UNA APLICACIÓN EMPÍRICA DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA-OPERATIVA A LA ENSEÑANZA DEL CONTRASTE MODAL EN ESPAÑOL (COMO LENGUA EXTRANJERA)

ELENA SOLÁ SIMÓN

Elena.Simon@glasgow.ac.uk

UNIVERSITY OF GLASGOW, REINO UNIDO

RESUMEN

Tradicionalmente, la enseñanza del contraste modal en el aula de español como lengua extranjera (ELE) se ha apoyado en un enfoque formalista basado en las diferentes conexiones sintácticas y semánticas (y/o funcionales) entre la matriz o cláusula principal y la proposición o cláusula subordinada. Esto conlleva generalmente la presentación de una extensa clasificación de estructuras que activan el uso de cada modo (subjuntivo o indicativo) en la proposición junto a otra clasificación de excepciones que los aprendientes necesitan memorizar para poder completar actividades de práctica controlada.

En este artículo se presenta una aplicación empírica a la enseñanza del contraste modal basada en un enfoque cognitivo-operativo, es decir, en los conceptos de declaración y no declaración formulados por Ruiz Campillo (2004). Los resultados muestran una mejora sustancial no solo en la comprensión / recepción del contraste modal entre los participantes de este estudio sino también en sus destrezas de producción.

PALABRAS CLAVE: contraste modal, enfoque tradicional / formalista, enfoque cognitivo-operativo, declaración / no declaración, L1 (lengua materna), L2 (lengua segunda o extranjera)

ABSTRACT

Traditional (or formalist) methods for the teaching of mood contrast in Spanish are generally focused on the different syntactic and semantic (or/and functional) connections between the matrix and the embedded clause. This generally entails the provision of an extensive classification of subordinate clauses with the embedded verb in the subjunctive (or indicative) mood plus another classification with the exceptions that students need to memorise in order to use them under controlled conditions.

In this paper, an empirical study is presented in which L2 learners were introduced to Spanish mood contrast by means of a cognitive-operative approach, which is based on the concepts of declaration and non-declaration by Ruiz Campillo (2004). The results show a significant improvement not only in the comprehension abilities of mood contrast among the students participating in this study but also in their production abilities.

KEYWORDS: mood contrast, traditional / formalist approach, cognitive-operative approach, declaration / non-declaration, L1 (native language), L2 (second or foreign language)

1. INTRODUCCIÓN

El contraste entre los modos indicativo y subjuntivo es uno de los aspectos gramaticales más estudiados en el aula de español como lengua extranjera. A pesar de ello, la investigación en el campo de la lingüística aplicada ha revelado de modo sistemático la falta de competencia de aprendientes extranjeros, incluso en niveles avanzados, a la hora de seleccionar entre los dos modos y, sobre todo, en su producción oral y escrita (ej. Collentine, 2010).

En este artículo se presenta una aplicación empírica del modelo cognitivo-operativo basado en los conceptos de declaración y no declaración formulados por Ruiz Campillo (2004), la

cual forma parte de una tesis doctoral en la que se investiga el aprendizaje y adquisición del contraste modal español por parte de estudiantes universitarios con el inglés como lengua materna (L1).

2. EL ENFOQUE TRADICIONAL

Tradicionalmente, la enseñanza del modo subjuntivo español, tanto en contextos de L1 como en L2 (lengua segunda o extranjera), se ha apoyado en un enfoque formalista basado en los abundantes criterios sintácticos y semánticos característicos de este modo, y, sobre todo, en contraste con el modo indicativo. Entre estos criterios destaca, por ejemplo, que el modo subjuntivo es propio de la subordinación y por lo tanto puede ser activado por núcleos léxicos o funcionales (ej. sustantivos, adjetivos o preposiciones), por operadores modales (negación o interrogación), o incluso puede aparecer en oraciones principales sustituyendo al imperativo en la mayoría de sus formas. Otra característica de algunos casos del subjuntivo obligatorio (ej. verbos volitivos) es el fenómeno de la referencia disjunta o (falta de) correferencia entre los sujetos de la cláusula principal y la subordinada. Así, cuando existe correferencia, no se utiliza una estructura subordinada en subjuntivo sino una estructura verbal no finita, como queda ilustrado en las siguientes dos frases:

- (1) Quiere ir a la conferencia.
- (2) Quiere que vayas a la conferencia.

La investigación desde una perspectiva semántica se ha basado principalmente en la búsqueda de parejas conceptuales contrastivas en las que el elemento marcado se ha asociado al modo indicativo y el no marcado al subjuntivo. Un ejemplo de esto es el concepto de aserción, que se define, de manera amplia, como el compromiso del hablante con la verdad de lo que comunica, y que tiene origen en la noción filosófica de aserción formulada por Stalnaker (1978). Así, el indicativo expresa aserción y el subjuntivo la falta de aserción por parte del hablante. Sin embargo, esta pareja conceptual, al igual que otras relacionadas con el contraste modal (ej. real / irreal), no explica todos los casos de uso de estos dos modos, por lo tanto, varios autores han intentado redefinirla para poder incluir la mayoría de los usos de selección modal en español (ej. Lunn, 1995; Mejías-Bikandi, 1994, 1996).

Otros estudios más recientes incluyen aspectos pragmático-discursivos que también conciernen el contraste modal. Estos aspectos son relevantes en casos en los que hay alternancia modal con implicaciones sutiles de significado. Un ejemplo de esto es el contraste entre información nueva e información presupuesta, el cual está relacionado con la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1995) y que a grandes rasgos plantea que el concepto de relevancia es un elemento organizativo de la comunicación lingüística. De este modo, el indicativo denota información nueva o relevante y el subjuntivo información presupuesta o compartida (ej. Haverkate, 2002; Ahern y Leonetti, 2004; Farley, 2004). Las siguientes dos frases ejemplifican este fenómeno:

- (3) No sabía que se habían casado.
- (4) No sabía que se hubieran casado.

En el ejemplo (3), la información expresada en la proposición o cláusula subordinada es considerada por el hablante como relevante o nueva para el oyente, y por ello el hablante utiliza el modo indicativo. Por el contrario, la misma información en el ejemplo (4) se expresa con el verbo subordinado en subjuntivo, por lo cual se infiere que se trata de información presupuesta o anteriormente compartida por ambos interlocutores, hablante y oyente.

Con respecto a la instrucción del contraste modal en el aula de español como lengua extranjera, se puede afirmar que está basada en su mayor parte en un enfoque formalista o tradicional, el cual consiste en la introducción explícita de la morfología y sintaxis del modo subjuntivo mediante el uso de frases descontextualizadas para continuar con la explicación de sus diferentes usos en función de las distintas nociones semánticas que los acompañan.

Un ejemplo de una lección típica para introducir el modo subjuntivo por primera vez a través de este enfoque podría consistir en los siguientes pasos:

- 1) Presentación de varias oraciones compuestas con el verbo subordinado en presente de subjuntivo para que los estudiantes puedan observar su morfología y sintaxis.
- 2) Traducción de las oraciones anteriores a su L1, no solo para comprobar su comprensión sino también para reconocer los diferentes usos o funciones expresados por las mismas.
- 3) Introducción de metalenguaje relevante, como, por ejemplo, modo/s (indicativo y subjuntivo), cláusula principal (o matriz), cláusula subordinada (o proposición), etc.
- 4) Presentación de tablas con la morfología (conjugación) del presente de subjuntivo en contraste con la del presente de indicativo, incluyendo verbos con cambio vocálico e irregulares.
- 5) Presentación de un listado de estructuras o combinaciones de matriz y proposición que rigen subjuntivo (o indicativo) basado en explicaciones semánticas (o funcionales) relacionadas con cada uso (ej. expresa deseo, duda, posibilidad, etc.).
- 6) Presentación de otro listado con posibles excepciones en las que las mismas (o similares) estructuras rigen el modo contrario.
- 7) Realización de ejercicios de práctica controlada (ej. de *drill* o de rellenar huecos) para intentar asimilar la morfología y usos del modo subjuntivo.

Cabe destacar que incluso en niveles más avanzados no es habitual tratar en el aula los aspectos pragmático-discursivos mencionados más arriba, por lo que esta instrucción se centra principalmente en los aspectos sintácticos y semánticos propios del contraste modal.

Algunos problemas potenciales relacionados con este enfoque tradicional incluyen, entre otros, el hecho de que cuando el modo subjuntivo se introduce por primera vez¹⁴, la mayoría de los estudiantes de ELE no han alcanzado todavía una competencia lingüística suficiente para lidiar con oraciones subordinadas. Es lo que Givón (1979) denominó “la fase presintáctica”, la cual se caracteriza por el uso de oraciones simples compuestas de tema y rema (o tópico y comentario). En lo que se refiere a estudiantes con el inglés como L1, es frecuente observar casos en los que calcan estructuras verbales no finitas propias de su lengua materna, como queda ilustrado en el siguiente ejemplo:

(5) Quiero que *tú estudiar (*I want you to study*, ‘quiero que estudies’)

Otro inconveniente de este enfoque es que los aprendientes necesitan memorizar extensos listados de matrices que provocan el uso del modo subjuntivo (o indicativo) en el verbo subordinado más otro listado con las excepciones. Estos listados van acompañados de explicaciones con base semántica (y/o funcional), las cuales incluyen al mismo tiempo una retahíla de términos asociados a cada uno de los dos modos, como, por ejemplo, *posibilidad, duda, intención, emociones, sentimientos, subjetividad, opinión, esperanza, deseo, orden, hecho (facticidad), irreal, específico, hipotético, incertidumbre, improbabilidad*, etc.

Es frecuente encontrar sitios web de referencia gramatical dirigidos a profesores de lengua y a estudiantes en donde las extensas explicaciones sobre contraste modal generalmente incluyen una cantidad considerable de incoherencias o vaguedades. Algunos ejemplos comprenden: “El modo subjuntivo se usa para expresar *todo* excepto certeza y objetividad”, “A continuación puedes ver una lista de oraciones que *frecuentemente* se asocian con el uso del subjuntivo:”, “Como puedes ver, esta lista es bastante larga y ¡*ni siquiera es una lista completa!*”, “*A veces*, el verbo de la cláusula principal determina el modo del verbo de la subordinada”, “*El modo es un término gramatical que ayuda a categorizar los tiempos verbales. (...) Expresa varios conceptos, como un deseo, esperanza, o duda, y también obligación o necesidad*”,¹⁵ etc.

Todo esto hace del modo subjuntivo, y, en consecuencia, del contraste modal en español, uno de los temas gramaticales más temidos y aborrecidos por estudiantes (y algunos profesores).

3. EL ENFOQUE COGNITIVO-OPERATIVO

El enfoque cognitivo-operativo representa un método innovador al estudio (y enseñanza) del contraste modal en español. Tiene su base principalmente en la gramática cognitiva, que a su vez se deriva de la lingüística cognitiva. Uno de los postulados de esta última pone

¹⁴ Esta introducción normalmente tiene lugar cuando los estudiantes han alcanzado un nivel A2+ o un B1-.

¹⁵ Estos ejemplos han sido extraídos (y traducidos) de las siguientes páginas:

<https://studyspanish.com/grammar/lessons/subj1> (última consulta: 04/11/19)

<http://grammar.spanishintexas.org/verbs/subjunctive/> (última consulta: 06/11/19)

<https://zoniaele.com/subjuntivo/> (última consulta: 06/11/19)

de manifiesto que la lengua está vinculada intrínsecamente a la cognición humana y a procesos cognitivos más genéricos o universales como la percepción, la atención y la categorización (Cadierno e Hijazo-Gascón, 2013).

La lingüística cognitiva considera la gramática esencialmente significativa y no como un simple sistema de reglas o principios formales. Un fenómeno esencial de este enfoque es el de las estructuraciones conceptuales (*'construals'* en inglés), que Langacker (1987: 487-488) define a grandes rasgos como la relación entre el hablante (u oyente) y la situación que este conceptualiza o describe. De este modo, el hablante tiene un papel central en cómo conceptualiza o interpreta una situación o evento concretos. Al mismo tiempo, las mismas lenguas poseen mecanismos convencionales para interpretar ciertas situaciones o eventos, los cuales son adoptados por los hablantes a la hora de codificar lingüísticamente sus ideas.

Relacionado con las estructuraciones conceptuales se encuentra el fenómeno cognitivo de la atención (o perfilamiento), que se suele describir mediante la pareja conceptual de figura y fondo. De entre los elementos que configuran una situación o evento, el hablante (o sujeto) centra su atención en uno en particular, que representaría la figura. El resto de los elementos formarían el fondo.

Otro fenómeno cognitivo destacado es la categorización, que se podría definir como la capacidad de agrupar en categorías distintos elementos que comparten rasgos similares (y diferentes). Por ejemplo, las distintas frutas comparten ciertos rasgos, como la jugosidad o el dulzor, el hecho de que crecen en árboles (o arbustos), sus propiedades beneficiosas para la salud, etc. Así, todos los miembros de una categoría se consideran iguales porque comparten esas características. Pero existen propuestas de categorización por prototipos (ej. Rosch, 1973, 1975; citado en Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019) en las que los miembros de una misma categoría se agrupan alrededor de un solo miembro que es el prototipo. Este prototipo se podría definir como la primera imagen mental que se le ocurre al categorizador cuando piensa en una categoría en concreto. De esta manera, los miembros de cada categoría no son iguales, sino que se encuentran ordenados en una escala de proximidad al prototipo. Como ejemplo de categorización por prototipos y tomando como referencia la categoría de las frutas, para un categorizador de la zona mediterránea española, el prototipo de esta categoría sería, casi sin duda, la naranja. La pitahaya (o fruta del dragón), sin embargo, se encontraría probablemente en los espacios más alejados de la escala de prototipicidad, si acaso llegara a formar parte de la misma.

Por último, cabría mencionar que la gramática cognitiva relaciona los principios generales de percepción con otras formas de representación, como la gráfica, lo que la transforma en una herramienta valiosa en contextos pedagógicos. La gramática se suele enseñar mediante recursos gráficos, como figuras o dibujos esquemáticos, y siempre teniendo en consideración que las estructuras lingüísticas son símbolos o asociaciones entre forma y significado. Además, la gramática cognitiva también destaca el papel primordial de la comunicación y por lo tanto es una gramática basada en el uso real del lenguaje, por lo que tiene en cuenta el contexto en su máxima expresión.

Según Ruiz Campillo (2007b), la gramática cognitiva-operativa es una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales. Esta gramática debería ser entendida como la mecánica de la comunicación con la que se comparten representaciones del mundo, siempre teniendo en cuenta las intenciones y perspectivas del hablante, las formas que elige este para expresar lo que quiere comunicar en una situación concreta y los efectos que esas combinaciones entre forma y significado producen en la comunicación.

La gramática cognitiva-operativa no se apoya en la descripción (o clasificación) de los usos de las estructuras gramaticales propias de la lengua (como hace la gramática tradicional), sino que busca los valores compartidos de esos usos para así poder operar bajo un mínimo de condiciones dentro de un máximo número de contextos (Llopis-García, 2011:107).

Se puede deducir que el término “operativo” se refiere tanto al hecho de que este enfoque posee un fuerte componente didáctico como a que siempre se busca un único valor operativo que pueda utilizarse como mecanismo para explicar (al aprendiente) las diferentes combinaciones entre forma y significado propias de una lengua. En el caso del contraste modal en español, ese valor operativo sería la pareja conceptual de *declaración* y *no declaración* (Ruiz Campillo, 2004, 2007a, 2007b, 2008).

3.1. LOS CONCEPTOS DE DECLARACIÓN Y NO DECLARACIÓN

Ruiz Campillo (2008) define el concepto de declaración como “la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso”. Por lo tanto, la no declaración equivaldría al concepto opuesto, es decir, a la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto *no* afirma *ni* supone. El sujeto usaría el modo indicativo cuando declara y el modo subjuntivo cuando no declara, sin excepciones.

Cabría señalar aquí que, como el contraste modal es propio de cláusulas subordinadas¹⁶, la matriz o cláusula principal es siempre una declaración por parte del sujeto y por lo tanto siempre va en indicativo. Ruiz Campillo reformula el concepto de matriz para dotarlo de otras propiedades pragmáticas, además de las tradicionalmente asociadas al mismo, principalmente, las sintácticas. Así, este autor define matriz como “el *significado* de la palabra o conjunto de palabras responsables de inducir el modo en una cláusula subordinada, se hagan estas palabras explícitas o no” (2008). En ese significado se incluye, además de las propiedades léxicas de la palabra o conjunto de palabras que forman la matriz, la perspectiva del sujeto que la utiliza para comunicar lo que quiere comunicar en un momento y contexto determinados. Las siguientes frases ejemplifican a grosso modo el concepto de declaración y su contraparte, la no declaración:

(6) Sé que Marta está en casa. (El hablante afirma que Marta está en casa)

(7) Alberto piensa que Marta está en casa. (Alberto asume que Marta está en casa)

¹⁶ Con la excepción de las formas que comparte con el imperativo.

- (8) Es evidente que Marta está en casa. (Cualquier persona puede afirmar que Marta está en casa)
- (9) No creo que Marta esté en casa. (El hablante no afirma ni supone que Marta está en casa, sino más bien todo lo contrario, que no lo cree)
- (10) Es posible que Marta esté en casa. (El hablante no afirma ni supone que Marta está en casa, solo que es posible)
- (11) Alberto se alegra de que Marta esté en casa. (Alberto no afirma ni supone que Marta está en casa, solo hace una valoración sobre ello)

Una técnica inicial para comprobar si se trata de una declaración o no declaración que puede ser de gran utilidad para el aprendiente consiste en sustituir la matriz por 'El hablante o sujeto afirma o asume que'. Si el cambio permite mantener un significado similar al de la matriz original, se trata de una declaración. En los ejemplos anteriores (6-11) ese cambio funciona con las tres primeras frases, como se puede observar en las sustituciones entre paréntesis, sin embargo, no funciona con las tres últimas.

En la Figura 1, más abajo, se puede ver el mapa operativo del modo desarrollado por Ruiz Campillo (2007a), el cual ofrece al aprendiente la posibilidad de tener a su disposición una herramienta con la cual, a partir de un solo valor operativo (declaración y no declaración), ir desarrollando su propia clasificación de las diferentes matrices propias del contraste modal español. Este mapa incluye seis contextos en total, de los cuales dos son declarativos y cuatro no declarativos. Cada vez que aparece una matriz nueva en el *input*, el aprendiente puede clasificarla él mismo en uno de esos seis contextos simplemente utilizando la pareja conceptual de la declaración y no declaración como mecanismo.

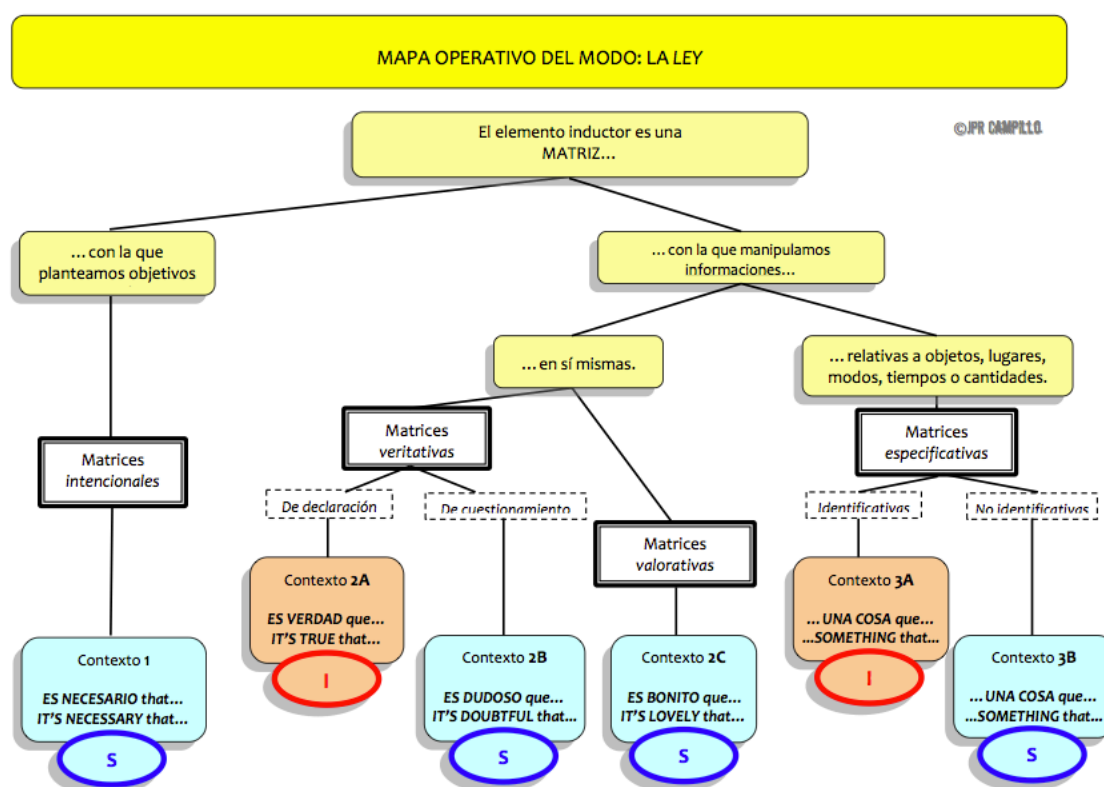


Figura 1. Mapa operativo del modo: la Ley (Ruiz Campillo, 2007a).

Se puede decir que con este método se abandona la necesidad de memorizar listas con las innumerables combinaciones entre matriz y proposición que 'rigen' el uso de un modo verbal u otro, más otra con las inevitables excepciones. También se abandona la necesidad de tener que explicar todos esos usos mediante términos semánticos asociados a los dos modos verbales que no se pueden aplicar en todos los casos y que suelen causar confusión y frustración entre los aprendientes. Con el método operativo el estudiante simplemente necesita aprender a manejar un único mecanismo con el cual podrá ser capaz de explicar todas esas combinaciones propias del contraste modal con las que se encontrará durante su proceso de aprendizaje.

4. UNA APLICACIÓN EMPÍRICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Como parte de una investigación de doctorado, se llevó a cabo un estudio empírico con estudiantes principiantes de español en una universidad británica. En este estudio se implementó un enfoque cognitivo-operativo para introducir el contraste modal español por primera vez a estudiantes extranjeros con tan solo 70 horas de instrucción previa en la lengua meta. Durante dos semanas y media, los estudiantes participantes recibieron nueve horas de instrucción y práctica sobre contraste modal mediante la pareja conceptual de declaración y no declaración. Estos participantes completaron tres tareas en total, dos de comprensión y una de producción. A continuación, se detallan los distintos elementos que componen este estudio.

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron seleccionados de entre los estudiantes matriculados en primer año de universidad sin experiencia en el estudio de la lengua meta (principiantes). De un total de 122 estudiantes matriculados, 72 accedieron a participar firmando consentimiento por escrito. Cabe señalar que la asistencia no es obligatoria en la universidad en la cual se llevó a cabo este estudio y que esos 72 estudiantes eran aproximadamente los que asistían con regularidad a clase a finales del segundo semestre de curso, que es cuando se realizó el estudio. No obstante, todos los estudiantes recibieron las mismas nueve horas de instrucción y práctica sobre contraste modal y completaron las tres tareas, aunque solo las de los participantes que habían firmado previamente su consentimiento fueron fotocopias para su posterior análisis.

De entre los participantes, más de un cuarto (27%) tenían otra lengua materna diferente al inglés. Uno de los requisitos para matricularse en este curso para principiantes es el no haber estudiado nunca español de forma oficial o no haberlo hecho en los últimos cuatro años. Algunos de estos estudiantes tenían ciertas nociones del modo subjuntivo con respecto a otras lenguas romances como el francés y el italiano.

El equipo docente que participó en este estudio estaba formado por tres profesoras nativas de español, entre las cuales se incluía la investigadora. Las otras dos profesoras recibieron

dos sesiones de formación: una sobre el método cognitivo-operativo aplicado al contraste modal y otra sobre el procedimiento del experimento en sí.

4.2. MATERIALES

Los materiales utilizados comprenden varias presentaciones de PowerPoint en las que se presentaron los conceptos de declaración y no declaración, la morfología del presente de subjuntivo en contraste con la del presente de indicativo, más las diversas actividades de práctica escrita y oral realizadas en parejas o grupos. Algunas de las actividades fueron extraídas del libro de texto utilizado por estos estudiantes (*Gramática Básica del Estudiante de Español*, Alonso *et al.* 2011), el cual adopta un enfoque cognitivo-operativo a la introducción de la gramática. Dos tareas de comprensión y una de producción fueron completadas en papel y anónimamente por los participantes para su posterior análisis; la primera tarea de comprensión fue distribuida entre los participantes después de cinco horas de instrucción, la segunda tarea de comprensión después de ocho horas de instrucción y la tarea de producción después de las nueve horas totales en las cuales se desarrolló el experimento.

La tarea 1 de comprensión constaba de ocho oraciones compuestas (matriz y proposición) en español en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente (o futuro) de indicativo o presente de subjuntivo. La cláusula subordinada aparecía en negrita para atraer la atención de los participantes a esa parte de la frase. En primer lugar, los participantes tenían que contestar con un sí o no a la pregunta en inglés: *¿Está el hablante o sujeto de la matriz declarando la información contenida en la proposición?* Seguidamente, tenían a su disposición tres opciones, también en inglés, para explicar su respuesta, de las cuales una era la más apropiada: a) Porque la matriz se puede sustituir por 'El hablante o sujeto afirma que', b) Porque la matriz se puede sustituir por 'El hablante o sujeto asume que', c) Porque la matriz no se puede sustituir por 'El hablante afirma o asume que'. De esa manera, cuando la respuesta a la pregunta era positiva, la explicación podía ser a) o b), dependiendo de si se trataba de una declaración fuerte (afirmación) o una declaración débil (suposición), y cuando la respuesta era negativa, la única opción era la c).

La tarea 2 de comprensión constaba de diez oraciones compuestas (matriz y proposición) en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente de indicativo o presente de subjuntivo. No obstante, en esta ocasión era la matriz la que estaba en negrita, ya que los participantes debían clasificar esas oraciones como 'afirmaciones' o 'suposiciones', en el caso de que se tratara de declaraciones, y como 'intencionales', 'de cuestionamiento' o 'valorativas', en el caso de que se tratara de no declaraciones¹⁷.

La tarea 3 de producción constaba de otras ocho oraciones compuestas en las que el verbo de la cláusula subordinada estaba en presente (o futuro) de indicativo o presente de subjuntivo. También se incluía un cuadro con diecinueve matrices, aunque diez de ellas tenían el adverbio 'no' entre paréntesis para poder ser utilizadas en forma positiva o

¹⁷ En el Mapa Operativo del Modo: Contexto 2A (declaraciones) y Contextos 1, 2B y 2C (no declaraciones). El Contexto 3 no entraba en el programa de este curso.

negativa. En total, 20 matrices activaban el uso del subjuntivo en la proposición y nueve el uso del indicativo. A los estudiantes se les pedía que cambiaran las declaraciones a no declaraciones, y viceversa, usando una de las matrices disponibles en el cuadro. El objetivo principal era que los participantes no usaran la misma matriz en forma negativa (en casos de polaridad negativa) sino que fueran variados en sus producciones. Los ejemplos a continuación ilustran esta idea. Así, para la frase (12), en lugar de escribir la misma matriz en forma negativa, como en (12)', que representaría la opción más evidente, se esperaba que los participantes produjeran otras combinaciones como las mostradas en los ejemplos (13-16).

- (12) Está claro que sabe mucho de coches.
- (12') No está claro que sepa mucho de coches.
- (13) Es posible que sepa mucho de coches.
- (14) Dudo que sepa mucho de coches.
- (15) Está genial que sepa mucho de coches.
- (16) Es importante que sepa mucho de coches.

Durante el transcurso del estudio también se fue rellenando un diario con reflexiones sobre cada sesión con el objetivo de registrar los elementos que habían funcionado y los que no y así realizar los ajustes necesarios entre sesiones.

Por último, es importante mencionar que el autor de esta teoría, José Plácido Ruiz Campillo, ofreció su apoyo a este proyecto desde sus inicios, no solo aportando sus impresiones sobre el formato y potencial efectividad de las tareas, por ejemplo, sino también mediante la creación de una presentación interactiva en su sitio web Tercera Gramática¹⁸ dirigida a los participantes de este estudio y en la cual se introducían los conceptos de declaración y no declaración con explicaciones sumamente claras y adaptadas al nivel de competencia de estos participantes. En su presentación utilizaba el inglés como lengua vehicular para asegurar la comprensión de los participantes, ya que se trataba de estudiantes principiantes.

4.3. PROCEDIMIENTO

La primera sesión consistió en la presentación (en inglés) de los conceptos de declaración y no declaración, no sin antes introducir el concepto universal de modalidad ilustrándolo con ejemplos en la L1 de los estudiantes y con apoyo gráfico para facilitar su comprensión. Esta primera sesión tuvo lugar en una clase magistral de 50 minutos. La clase magistral tenía lugar a final de cada semana y los estudiantes estaban divididos en dos grupos de 77 y 45 estudiantes, respectivamente, aunque aproximadamente algo más de la mitad asistía con regularidad, como se ha mencionado más arriba.

De las nueve sesiones que ocuparon el presente estudio, tres fueron clases magistrales y seis sesiones se realizaron en siete grupos (de tutorías) de entre 15 y 20 estudiantes. Como investigadora y coordinadora del curso, yo misma impartía las dos clases magistrales de

¹⁸ <https://www.terceragramatica.com>

‘refuerzo gramatical’ y dos de los siete grupos de tutorías. Las otras dos profesoras que participaron en el estudio trabajaron con los restantes cinco grupos de tutorías.

Los diez minutos finales de la primera sesión consistieron en una conversación con los estudiantes para asegurar que habían entendido bien los conceptos presentados. Esto no representó ningún problema, ya que desde el principio de curso el formato de esta clase de gramática se asemejaba más a un taller que a una típica clase magistral universitaria. Estos estudiantes estaban acostumbrados a hacer preguntas y ser preguntados constantemente durante estas clases, por lo que fue posible recoger *feedback* relevante a final de la sesión.

Las siguientes tres sesiones se llevaron a cabo en los siete grupos de tutorías y consistieron en la introducción de la morfología, la presentación de situaciones diversas en las que los estudiantes tenían que decidir si el hablante o sujeto estaba declarando o no la información contenida en la cláusula subordinada, y la introducción de las formas y usos del imperativo, haciendo énfasis en su significado no declarativo. Una de las actividades estaba basada en una presentación de Ruiz Campillo¹⁹ en la que los estudiantes debían decidir si la matriz podía sustituirse por ‘el hablante o sujeto afirma o asume que’. Si al hacer el cambio el significado se mantenía, entonces se trataba de una declaración, si por el contrario el significado no se mantenía, estaban ante una no declaración.

La cuarta sesión tuvo lugar en una clase magistral a final de la primera semana y consistió en la introducción del mapa operativo del modo (Ruiz Campillo, 2007a) y los diferentes contextos declarativos y no declarativos. El concepto de ‘correferencia’ se introdujo también durante esta sesión.

La primera tarea de comprensión fue completada durante la quinta sesión. Un total de 71 tareas fueron recogidas para ser posteriormente analizadas. El resto de las sesiones a lo largo de la segunda semana del experimento consistieron en abundante práctica y recapitulación de la morfología, los conceptos de declaración y no declaración como mecanismo para elegir entre los dos modos y la clasificación de las distintas matrices en los cuatro contextos²⁰ relevantes a este nivel de competencia. Durante esta segunda semana, a los participantes se les facilitó una contraseña para ver la presentación creada por Ruiz Campillo en su sitio web Tercera Gramática. El objetivo era recoger *feedback* de estos estudiantes sobre la claridad de las explicaciones y la efectividad de las actividades que se proponían. Todos los estudiantes que la vieron afirmaron que la presentación les había ayudado a entender mejor los conceptos de declaración y no declaración y la clasificación de las diferentes matrices en los cuatro contextos estudiados en clase.

A principios de la tercera semana del experimento y última de curso, un total de 72 estudiantes completaron la segunda tarea de comprensión y 57 completaron la tercera tarea de producción.

¹⁹ <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>

²⁰ El contexto declarativo con sus dos subcontextos (matrices veritativas: afirmaciones y suposiciones) y los tres contextos no declarativos (matrices intencionales, veritativas de cuestionamiento y valorativas).

El análisis de las tres tareas se realizó teniendo en cuenta tanto aspectos cuantitativos (ej. porcentaje de respuestas ‘adecuadas’) como aspectos cualitativos (ej. interpretación de las respuestas en base a preferencias por ciertos contextos sobre otros o posibles causas de las inadecuaciones en la morfología o sintaxis).

4.4. RESULTADOS

En la primera tarea de comprensión los participantes debían contestar afirmativa o negativamente a la pregunta de si el hablante o sujeto está declarando o no y seguidamente añadir una explicación (opciones *a*, *b* o *c*) basada en la posibilidad o no de sustituir las matrices por ‘el hablante o sujeto afirma o supone que’. En la Tabla 1 a continuación se pueden ver los porcentajes de aciertos para cada uno de los ocho ítems que componían esta tarea.

ÍTEMS	RESULTADOS
1. Está claro que Ana tiene dinero suficiente para comprar el coche.	98.6% = sí ✓ 94.4% = a) ✓ [2.8% = b); *2.8% = c)]
2. No creo que Renato se divorcie de Inma.	95.7% = no ✓ 93% = c) ✓ [*7% = b)]
3. Me parece que estás equivocado. El examen no es mañana.	80.3% = sí ✓ 69% = b) ✓ [18.3% = a); *12.7% = c)]
4. La profesora nos ha pedido que trabajemos más fuera de clase.	83.1% = no ✓ 80.3% = c) ✓ [*14.1% = a); *5.6% = b)]
5. No es verdad que estemos cansados. Solo hemos caminado cinco kilómetros.	78.9% = no ✓ 81.7% = c) ✓ [*14.1% = a); *4.2% = b)]
6. Quiero que vuelvas pronto a casa.	88.7% = no ✓ 83.1% = c) ✓ [*4.2% = a); *12.7% = b)]
7. Asumimos que habrá suficiente comida para todos.	83,1% = sí ✓ 83,1% = b) ✓ [5,6% = a); *11,3% = c)]
8. Sé que ya no me quieres. No me importa porque yo tampoco te quiero a ti.	87,3% = sí ✓ 85,9% = a) ✓ [*14,1% = c)]

Tabla 1. Resultados de la tarea 1 de comprensión (n = 71).

Los resultados de esta primera tarea indican claramente que la mayoría de los participantes en este estudio, tras solo cinco horas de instrucción sobre contraste modal, habían entendido el funcionamiento de la pareja conceptual de declaración y no declaración. Esto se refleja en el alto porcentaje de aciertos en cada uno de los ocho ítems presentados. Es más, dentro de los contextos declarativos, estos participantes demostraron que eran también capaces de distinguir entre declaraciones fuertes y declaraciones débiles sin demasiada dificultad.

Cabe señalar que los participantes completaron esta tarea en tan solo 3-5 minutos, lo que corrobora su seguridad a la hora de seleccionar entre los dos modos mediante este mecanismo.

Un factor que puede haber contribuido a estos resultados positivos es el hecho de que estos participantes no habían recibido instrucción previa sobre el contraste modal mediante el enfoque tradicional o formalista, por lo que no estaban condicionados a usar otros conceptos diferentes a los estudiados en clase.

La Tabla 2 a continuación muestra los resultados de la segunda tarea de comprensión, la cual fue completada por los participantes tras ocho horas de instrucción sobre contraste modal. En esta tarea se presentaban diez oraciones compuestas (matriz y proposición) y los participantes debían elegir el contexto al que pertenecía cada una. El mapa operativo del modo se había introducido la semana anterior y se esperaba que estos participantes pudieran tener algunas dudas a la hora de elegir entre los cuatro contextos, ya que esta destreza es propia de un nivel B1, que representa un nivel ligeramente superior al de estos estudiantes. Los participantes completaron esta tarea en 10-15 minutos.

ÍTEM	RESULTADOS	
1. Está claro que no están en casa. El perro está ladrando.	91,7% = afirmación ✓ 6,9% = suposición 1,4% = valorativa	98,6% = declaración ✓
2. Es lógico que tengáis problemas con estos ejercicios.	50% = valorativa ✓ 36,1% = suposición 12,5% = afirmación 1,4% = de cuestionamiento	51,4% = no declaración ✓
3. Esperamos que nuestra profesora sea generosa con las notas.	87,5% = intencional ✓ 5,55% = valorativa 5,55% = suposición 1,4% = afirmación	93% = no declaración ✓
4. Es evidente que están cansados de tanto trabajo.	91,6% = afirmación ✓ 7% = suposición 1,4% = valorativa	98,6% = declaración ✓
5. Supongo que dicen la verdad.	88,8% = suposición ✓ 5,6% = afirmación 2,8% = de cuestionamiento 1,4% = valorativa 1,4% = intencional	94,4% = declaración ✓
6. No es necesario que vengáis mañana a clase.	4,2% = intencional ✓ 68,1% = valorativa 9,7% = de cuestionamiento 18% = afirmación	82% = no declaración ✓
7. Es posible que mi hermana haga un máster en la universidad.	50% = de cuestionamiento ✓ 33,3% = valorativa 16,7% = suposición	83,3% = no declaración ✓
8. Imagino que la fiesta será en casa de Mario. Sus padres están fuera.	66,7% = suposición ✓ 15,3% = valorativa 9,7% = de cuestionamiento 8,3% = intencional	66,7% = declaración ✓
9. Me parece muy mal que compréis un coche tan caro.	73,6% = valorativa ✓ 2,8% = de cuestionamiento	77,8% = no declaración ✓

	1,4% = intencional	
	12,5% = suposición	
	9,7% = afirmación	
10. Dice que te calles y termines de lavar los platos.	37,5% = intencional ✓	61,1% = no declaración ✓
	19,4% = valorativa	
	4,2% = de cuestionamiento	
	30,6% = afirmación	
	8,3% = suposición	

Tabla 2. Resultados de la tarea 2 de comprensión (n = 72).

Los resultados de esta segunda tarea de comprensión corroboran los de la primera tarea, es decir, que los estudiantes participantes son capaces de utilizar los conceptos de declaración y no declaración como mecanismo para la selección modal en español sin dificultad. Se puede añadir que, dentro del contexto de las declaraciones, estos estudiantes pueden distinguir entre declaraciones fuertes (afirmaciones) y declaraciones débiles (suposiciones) con bastante precisión también.

El ítem 8 podría considerarse como una excepción. En este, la matriz utilizada no había aparecido con anterioridad en el *input* recibido por los estudiantes. No obstante, el verbo 'imaginar', al ser un cognado del inglés, se esperaba que muchos lo asociaran con una declaración débil, como sinónimo de 'suponer'. Aún así, dos tercios de los participantes lo asociaron adecuadamente con una suposición. El tercio restante pensó que se trataba de una no declaración, tal vez guiados por el otro significado contextual de este verbo (en ambas lenguas), similar a 'fantasear' o 'soñar'. Sin embargo, incluso en ese caso se trataría de una declaración en español, lo que corrobora que la pareja conceptual contrastiva 'real / irreal' propia del enfoque tradicional no se puede aplicar en muchos casos. Este resultado también pudo verse afectado por el hecho de que el verbo de la cláusula subordinada estaba en futuro de indicativo, forma verbal que solamente había aparecido excepcionalmente durante el periodo de instrucción sobre contraste modal.

En lo que concierne a los tres contextos no declarativos, algunos estudiantes tuvieron problemas para clasificar los ítems. Es más, en cuanto surgían dudas, la mayoría de ellos tendía a clasificar estas matrices como 'valorativas'. Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta que incluso las profesoras participantes en este estudio también habían tenido dudas al clasificar estas últimas en un principio, ya que tendían a interpretarlas como declaraciones porque se centraban en la matriz y no en la misma proposición subordinada. Se reiteró en ese momento que el contraste modal es propio de las cláusulas subordinadas, puesto que las matrices, al menos las utilizadas en el contexto de este estudio (que no incluía ningún caso de doble subordinación), son siempre declaraciones y por ello van en indicativo. Este tipo de interpretaciones pueden ser frecuentes entre profesores nativos de español que están acostumbrados a un método más tradicional a la hora de enseñar el contraste modal a sus estudiantes. Volviendo al caso de los estudiantes, y como se ha mencionado más arriba, es importante recalcar que esta clasificación es característica de un nivel ligeramente más avanzado al alcanzado por los participantes en el momento en que se llevó a cabo este estudio.

El ítem 6 contenía una matriz intencional en forma negativa. Las matrices intencionales indican deseos u objetivos por parte del hablante o sujeto, por lo que en forma negativa

indican lo contrario, un deseo u objetivo que no se quiere o no se necesita realizar. Es muy probable que el hecho de que estuviera en forma negativa confundiera a la mayoría de los participantes y decidieran que se trataba de una valorativa, contexto más elegido por los mismos en cuanto surgían dudas a la hora de clasificar los ítems no declarativos, como se ha mencionado previamente. Por otra parte, las profesoras participantes también lo relacionaron con una valorativa en un principio. Esto se puede deber a que, dentro del enfoque tradicional, estas matrices se han identificado en muchos casos con valoraciones (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 91-92). Sin embargo, es importante señalar, que, incluso en este caso, una gran parte de los participantes (82 %) reconocieron esta matriz como no declarativa de manera adecuada.

Por otra parte, el ítem 2, que incluía una matriz valorativa, solo fue reconocido como tal por la mitad de los participantes. Este último resultado podría haberse visto afectado por el hecho de que la matriz ‘Es lógico que’ había salido solo una vez antes en el *input* recibido por los estudiantes. Por otra parte, uno de los significados de su cognado en inglés (*logical*) incluye el adjetivo ‘obvio’, el cual equivaldría a una matriz declarativa en español (Es obvio que), lo que podría explicar que casi la mitad de los participantes (48,6%) la interpretasen como tal.

Por último, cabe señalar que el último ítem de esta tarea (10) incluía como matriz el verbo ‘decir’, el cual puede tener dos significados contextuales: a) informar/reproducir lo que alguien ha dicho, o b) ordenar/pedir (a alguien que haga algo). El primero activa el indicativo en la cláusula subordinada y el segundo el subjuntivo, ya que se trata de una matriz intencional. Estos dos efectos del verbo ‘decir’ en la matriz habían sido introducidos la sesión anterior a la realización de esta tarea, por lo que se esperaba que los participantes pudieran tener dudas a la hora de interpretar este ítem. El 37,5% lo interpretó como una matriz intencional, aunque más del 60% pensó, acertadamente, que se trataba de una matriz no declarativa, por lo que es muy posible que a estas alturas los participantes se guiaran también por la morfología de los dos verbos en la subordinada, a pesar de ser ambos regulares y por ello tal vez más difíciles de identificar como formas propias del presente de subjuntivo, ya que solo se diferencian de las formas del presente de indicativo en una vocal.

Los resultados de la última y única tarea de producción se ven representados en la Tabla 3 a continuación. A los estudiantes se les pedía que cambiaran los ítems que incluían declaraciones a otros con no declaraciones, por lo que tenían que escribir una oración compuesta de matriz y proposición entera. También se les incluía un cuadro con 29 matrices, 20 no declarativas y nueve declarativas. Se les pedía, además, que fueran variados en sus producciones y que usaran el máximo número de matrices. Completaron esta última tarea en 20-30 minutos.

ÍTEMS	RESULTADOS
1. Está claro que está con él por su dinero . (declaración)	94,7% ✓ (no declaración) 15 matrices diferentes
2. Supongo que vendrás a la fiesta de Rafa . Después de todo, es tu mejor amigo. (declaración)	75,5% ✓ (no declaración) 12 matrices diferentes
3. No creo que vaya al mercado esta tarde . Me siento mal. (no declaración)	80,7% ✓ (declaración) 9 matrices diferentes

4. Tu novia piensa que comes mucha carne y pocas verduras. (declaración)	79% ✓ (no declaración) 20 matrices diferentes
5. Es verdad que sus hijos son encantadores. Están muy bien educados. (declaración)	80,7% ✓ (no declaración) 17 matrices diferentes
6. Me alegro de que Bea y Sergio estén juntos. Hacen muy buena pareja. (no declaración)	80,7% ✓ (declaración) 9 matrices diferentes
7. Mi madre dice que salga de casa con abrigo. (no declaración)	75,5% ✓ (declaración) 15 matrices diferentes
8. Todo el mundo dice que siempre llegas tarde a clase. (declaración)	58% ✓ (no declaración) 14 matrices diferentes

Tabla 3. Resultados de la tarea 3 de producción (n = 57).

Los resultados de la única tarea de producción superaron con creces las expectativas, sobre todo en lo que respecta a la variedad en el uso de matrices, lo cual indica que la mayoría de estos participantes podía distinguir entre declaraciones y no declaraciones sin dificultad. Pero también en lo que respecta a la precisión en la producción de las formas verbales, como se explica a continuación más detalladamente.

Por ejemplo, en el ítem 1, la gran mayoría (94,7%) produjo una frase adecuada, es decir, una matriz no declarativa y la forma correcta del presente de subjuntivo del verbo subordinado (*esté*). Solo el 38,6% utilizó la matriz en forma negativa, es decir, *no está claro que*, el resto (61,4%) usó un total de 14 matrices diferentes, lo que demuestra que estos estudiantes conocían bien el significado de esas matrices y que podían clasificarlas como no declarativas.

El ítem 2 incluía una forma de futuro en el verbo subordinado, lo que pudo causar que casi un cuarto (24,5%) de los participantes produjera una frase inadecuada. De los tres cuartos (75,5%) que produjeron una frase adecuada, diez de ellos (23%) tuvieron problemas con la morfología del verbo subordinado. Una explicación se podría encontrar en el hecho de que la mayor parte del *input* recibido por estos estudiantes durante el periodo de instrucción incluía principalmente las formas del presente de indicativo y presente de subjuntivo, por lo que el uso de una forma de futuro pudo haber despistado a algunos participantes. Esos diez estudiantes produjeron formas inadecuadas, como '*vendres*', '*vienas*', '*vendreis*', '*vinieres*' y '*vea*', aunque se contabilizaron como producciones adecuadas ya que habían usado matrices no declarativas y también habían hecho un esfuerzo consciente de usar una forma en subjuntivo en la cláusula subordinada. Además, estos participantes usaron hasta 12 matrices diferentes, lo que corrobora su conocimiento del funcionamiento de esta pareja conceptual.

En el caso del ítem 3, el 39% usó la forma positiva del verbo de la matriz para transformarla en una declaración. Sin embargo, el resto utilizó ocho de las nueve matrices declarativas disponibles en el cuadro. Cabe señalar que, además, no solo utilizaron el presente de indicativo en la subordinada, sino también el futuro (*iré*) y una perífrasis verbal (*voy a ir*). Por otra parte, ocho participantes usaron la tercera persona del singular en lugar de la primera, aunque esto no es sorprendente ya que en presente de subjuntivo estas dos personas gramaticales comparten la misma forma.

El siguiente ítem (4) resultó en el uso de 20 matrices diferentes, incluidas las combinaciones resultantes de cambiar la persona gramatical de la cláusula principal. Así, estos participantes usaron tanto 'tu novia' como 'yo' (y el verbo de la matriz con la concordancia correspondiente), además de expresiones impersonales como 'Está fatal que comas...'. Este resultado sugiere que estos participantes no solo eran capaces de distinguir entre declaraciones y no declaraciones, sino que también tenían la confianza suficiente para modificar las matrices del cuadro, todas las cuales tenían como sujeto la primera persona del singular (yo).

El ítem 5 produjo el uso adecuado de 17 matrices diferentes. Solo el 19,5% usó la misma matriz en forma negativa (polaridad negativa). De los participantes que produjeron una frase adecuada (80,7%), todos, excepto uno²¹, escribieron la forma correcta del presente de subjuntivo del verbo 'ser' en tercera persona del plural también, es decir, *sean*.

Para el ítem 6 los estudiantes debían producir una declaración, y el 80.7% produjo una frase adecuada usando todas las matrices declarativas del cuadro (nueve en total), lo que aporta evidencia de la 'operatividad' de los conceptos de declaración y no declaración, ya que es indudable que la mayoría de estos estudiantes eran capaces de utilizarlo como mecanismo después de tan solo nueve horas de instrucción.

Los últimos dos ítems (7 y 8) incluían los dos significados contextuales del verbo 'decir'; el ítem 7 con su significado no declarativo y el ítem 8 con su significado declarativo. El primero produjo mejores resultados, no solo porque el 75,5% de los participantes escribió una frase adecuada y usó la forma correcta del verbo subordinado, sino porque estos participantes utilizaron 15 matrices diferentes, incluyendo los cambios de persona gramatical de la matriz, y, sorprendentemente, también incluyendo casos de doble subordinación. Los siguientes dos ejemplos han sido extraídos de las respuestas de estos estudiantes:

(17) Sé que mi madre dice que salgo de casa sin abrigo.

(18) Mi madre dice que es verdad que sale de casa sin abrigo.

El último ítem no produjo resultados tan positivos, en comparación con los anteriores, aunque aún así, el 58% de los participantes escribió una frase adecuada y usó un total de 14 matrices diferentes. Una de las causas podría deberse a que se trataba del último ítem de la tarea y algunos estudiantes terminaron antes que otros, por lo que estos últimos tal vez no tuvieron tiempo suficiente para reflexionar y de esa manera producir una frase adecuada. Es más, cinco participantes lo dejaron en blanco. Además, de los estudiantes que produjeron una frase adecuada, diez de ellos tuvieron problemas con la forma del verbo de la subordinada, ya que se produce un cambio ortográfico al añadirse una 'u' entre la 'g' y la 'e' en el presente de subjuntivo del verbo 'llegar': *llegues*. Así, nueve participantes escribieron '*lleges', y uno escribió '*llegues'.

²¹ Este participante usó la forma adecuada del verbo 'estar' en su lugar, es decir, *estén*.

5. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que la aplicación empírica de un enfoque cognitivo-operativo a la enseñanza del contraste modal mediante la pareja conceptual de declaración y no declaración presentada en este artículo proporciona suficiente evidencia sobre la eficacia y funcionalidad de este método.

Los resultados de ambas tareas de comprensión demuestran que los participantes en este estudio alcanzaron una comprensión excelente de la pareja conceptual como mecanismo para elegir entre los dos modos e incluso para diferenciar entre los dos subcontextos declarativos, afirmaciones y suposiciones, sin demasiados titubeos. Solo cuando se les pedía que clasificaran los contextos no declarativos surgieron dudas entre algunos participantes y se encontró una tendencia a elegir el contexto 2C (matrices valorativas) sobre los otros dos, el contexto 1 (matrices intencionales) y el contexto 2B (matrices veritativas de cuestionamiento). Aunque es importante señalar que esta distinción es propia de un nivel superior al de estos estudiantes y que incluso las mismas profesoras participantes en este estudio mostraron sus dudas a la hora de identificar algunas matrices valorativas en un principio.

Pero, sin duda alguna, son los resultados de la tarea de producción los que aportaron mayor evidencia de la operatividad de este método, ya que los estudiantes participantes no solo demostraron comprender el funcionamiento de la pareja conceptual de la declaración y no declaración y el significado (contextual) de las 29 matrices disponibles en el cuadro, sino que la mayoría también fue capaz de modificar esas matrices para adaptarse a las necesidades comunicativas de cada situación. Esto se reflejó, por ejemplo, en el uso de diferentes personas gramaticales en la matriz y la correspondiente modificación de terminaciones verbales para respetar la concordancia. Algunos incluso usaron doble subordinación, algo inesperado a este nivel de competencia. Además, merece la pena señalar que, en general, no tuvieron problemas con la morfología del presente de subjuntivo salvo en contadas ocasiones, como cuando el cambio se debía realizar tomando como referencia el futuro de indicativo, el cual había aparecido excepcionalmente en el *input*, o cuando el cambio vocálico requería un cambio ortográfico de las consonantes colindantes.

Formando parte de la misma investigación de doctorado, se llevó a cabo otro estudio empírico previo con estudiantes universitarios²² británicos en todos los niveles de competencia a los que se les había introducido el contraste modal mediante un enfoque tradicional o formalista. En este caso, los estudiantes participantes también completaron una serie de tareas de comprensión y producción, las cuales se analizaron siguiendo una metodología similar a las del presente estudio. En la Tabla 4 a continuación se comparan los resultados entre los dos estudios empíricos mediante los promedios de respuestas adecuadas en las tareas de comprensión y producción completadas por los distintos conjuntos de participantes.

²² Este estudio tuvo lugar en una universidad diferente a la del presente estudio, aunque ambas universidades son escocesas.

ENFOQUE TRADICIONAL / FORMALISTA				ECO ²³
NIVEL	B1 (2º año)	B2 (3º año)	C1+/C2 (5º año)	A2+/B1- (1º año)
COMPRESIÓN	Tarea 1 (n = 71): 73% Tarea 2 (n = 22): 53%	Tarea 1 (n = 79): 55%	Tarea 1 (n = 51): 42%	Tarea 1 (n = 71): 87% Tarea 2 (n = 72): 80%
PRODUCCIÓN	Tarea 1 (n = 46): 50% Tarea 2 (n = 20): 37%	N/A	Tarea 1 (n = 38): 20% ²⁴	Tarea 3 (n = 57): 78%

Tabla 4. Porcentaje promedio de respuestas adecuadas en los dos estudios

Si nos centramos solamente en las estructuras comunes a todos los niveles, es decir, las estructuras propias de los contextos introducidos a nivel más bajo (A2+/B1-), la diferencia en los resultados también es claramente apreciable. Los resultados son más favorables en el estudio donde se implementó un enfoque cognitivo-operativo, como se puede observar en la Tabla 5 a continuación, la cual muestra el porcentaje de estructuras subordinadas en las que se eligió (en el caso de las tareas de comprensión) o escribió²⁵ (en el caso de las tareas de producción) el modo adecuado²⁶ en el verbo de la cláusula subordinada, señalado con una (I) para el indicativo y una (S) para el subjuntivo.

B1 (TRAD.)	B2 (TRAD.)	C1+/C2 (TRAD.)	A2+/B1- (ECO)
COMPRESIÓN: Creo que (I) 68%	COMPRESIÓN:	COMPRESIÓN:	COMPRESIÓN: Me parece que (I) 80,3% Asumimos que (I) 83,1% Supongo que (I) 94,4%
Es posible que (S) 87% Espero que (S) 54,5% Me encanta que (S) 4,5% Me aconseja que (S) 22,5%	Dice que (S) 48% No está claro que (S) 75%	Dice que (S) 51%	Es posible que (S) 83,3% Esperamos que (S) 93% Me parece muy mal que (S) 78%
PRODUCCIÓN: Supongo que (I) 56,5% Creo que (I) 57% Es muy posible que (S) 30% Te recomiendo que (S) 41,3% Espero que (S) 30% Me encanta que (S) 5% Me aconseja que (S) 5%	PRODUCCIÓN: N/A	PRODUCCIÓN: Uso de verbo volitivo o de influencia (S) 29%	PRODUCCIÓN: Un promedio del 78% de corrección en el uso de estructuras subordinadas con indicativo y subjuntivo (ver Tabla 3 más arriba).

Tabla 5. Porcentaje promedio de respuestas adecuadas en los dos estudios.

²³ Enfoque cognitivo-operativo.

²⁴ En esta tarea los participantes disponían de mayor flexibilidad a la hora de utilizar estructuras gramaticales adecuadas. La mayoría optó por usar parataxis o coordinación en lugar de subordinación, a pesar de ser esta última la opción más relevante en cada contexto presentado.

²⁵ Merece la pena señalar también, que, en el caso del primer experimento con estudiantes que habían recibido instrucción sobre contraste modal por medio de un método tradicional, una parte considerable de estos participantes tuvieron bastantes problemas con la morfología del modo subjuntivo en general y, sobre todo, en comparación con los participantes del presente estudio.

²⁶ También se incluyen aquí las producciones en las que se mostró un esfuerzo consciente por parte de los participantes de usar una forma en subjuntivo, aunque tuviera esta forma problemas de morfología.

En definitiva, se puede afirmar que un método basado en la comprensión de la lógica que guía a los hablantes nativos a usar un modo u otro en la comunicación, y que además permite (al estudiante extranjero) el uso de un único mecanismo para entender los motivos de cada elección, sin excepciones, es un método que vale la pena probar y desarrollar en nuestras clases de ELE. Es importante, sin embargo, que más investigaciones como la del presente estudio se lleven a cabo para consolidar y reafirmar estos resultados, sobre todo en lo que concierne a otros niveles de competencia más avanzados, por lo que sería conveniente que estos estudios fuesen longitudinales y que investigasen la efectividad de este método incluyendo todas las estructuras subordinadas subjuntivas propias del español.

Por último, cabe señalar que todavía existe cierta reticencia por parte de los profesores de ELE a la hora de adaptar o cambiar la gramática que introducen en sus clases a una gramática de corte cognitivo-operativo, aun reconociendo la mayoría que posee el potencial suficiente para mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Esto es principalmente debido a que este cambio supondría, entre otras cosas, la necesidad de que las instituciones ofrecieran más oportunidades de formación pertinentes y que las editoriales se comprometieran a publicar libros de texto que adopten este método cognitivo-operativo a todos los niveles.

REFERENCIAS

Ahern, A. y M. Leonetti (2004). "The Spanish subjunctive", en R. Márquez-Reiter y E. Placencia, (eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins, 35-55.

Alonso, R., A. Castañeda, P. Martínez-Gila, L. Miquel, J. Ortega y J.P. Ruiz Campillo (2011[2005]). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.

Cadierno, T. y A. Hijazo-Gascón (2013). "Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish: A Focus on Thinking-for-Speaking", en K. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Londres: Blackwell, 96-110.

Collentine, J. (2010). "The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive: An update on current findings". *Hispania* 93(1), 39-51.

Farley, A. (2004). "Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed", en B. VanPatten, (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Londres: Routledge, 227-239.

Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. Ámsterdam: John Benjamins.

Haverkate, H. (2002). *The syntax, semantics and pragmatics of Spanish mood*. Ámsterdam: John Benjamins.

Ibarretxe-Antuñano, I. y T. Cadierno (2019). "La Lingüística Cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL)", en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro, (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge, 19-51.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

Llopis-García, R., J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Lunn, P.V. (1995). "The evaluative function of the Spanish subjunctive". *Modality in grammar and discourse* 32, 429-449.

Mejías-Bikandi, E. (1994). "Assertion and speaker's intention: A pragmatically based account of mood in Spanish". *Hispania* 4, 892-902.

Mejías-Bikandi, E. (1996). "Space accessibility and mood in Spanish", en G. Fauconnier y E. Sweetser (eds.), *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago: Chicago University Press, 157-178.

Rosch, E. (1973). "Natural categories". *Cognitive psychology* 4(3), 328-350.

Rosch, E. (1975). "Cognitive representations of semantic categories". *Journal of experimental psychology: General* 104(3), 192.

Ruiz Campillo, J.P. (2004). "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 1, 11-19.

Ruiz Campillo, J.P. (2007^a). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español", Instituto Cervantes de Múnich (ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE, 2007*. Múnich: Instituto Cervantes, 284-327.

Ruiz Campillo, J.P. (2007^b). "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE". *marcoELE, revista de didáctica ELE* 5.
<https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele>

Ruiz Campillo, J.P. (2008). "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?" *marcoELE* 7, revista de didáctica ELE, 1-44.
<https://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-informatividad-o-declaratividad/>

Sperber, D. y D. Wilson (1995[1986]). *Relevance*. Oxford: Blackwell.

Stalnaker, R.C. (1978). *Assertion*. Londres: Blackwell.

TIEMPO, ASPECTO Y APRENDIZAJE BASADO EN DATOS: CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO EN ESPAÑOL

CARLOS SOLER MONTES

ORCID: 0000-0002-4085-9878

carlos.soler@ed.ac.uk

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto reflexionar sobre los usos del pretérito perfecto compuesto en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español, contexto en el que se tiende a simplificar la dimensión real de los tiempos del pasado y donde suele ignorarse la variación existente en su uso. Para ello, presentaremos los resultados de un análisis basado en datos provenientes del *Corpus de aprendices de español* (Rojo y Palacios, 2014). Tras una descripción sociolingüística de los fenómenos de variación a los que están sujetos las formas del pasado en el español actual, describiremos sus efectos en el ámbito del español no nativo, examinando un total de 2228 contextos en que los estudiantes de español del corpus utilizan el pretérito perfecto en tareas de expresión escrita. A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, nos interrogaremos sobre las causas de los usos encontrados para entender su distribución, el grado de corrección en el empleo de las formas, la coherencia contextual, así como otras implicaciones aspectuales o estilísticas que se puedan extraer, y que no necesariamente reflejen la manera en que se enseñan y se categorizan los tiempos verbales del pasado en libros de texto, planes de enseñanza y exámenes.

PALABRAS CLAVE: corpus de aprendices, aprendizaje basado en datos, tiempo, aspecto, variación gramatical.

ABSTRACT

In this article, I carry out a detailed analysis of some of the linguistic features of the Spanish *pretérito perfecto compuesto* (present perfect tense) in order to show its implications within the Spanish Second Language teaching and learning context, where this particular tense is usually explained in a very simplistic way. I will present the results of the analysis of the present perfect tense using a data-driven methodology, analysing data from a Spanish learner's corpus, the *Corpus de aprendices de español* (Rojo & Palacios 2014). After having described the unstable sociolinguistic landscape of the present perfect in the Spanish-speaking world nowadays, I will track the effects of grammar variation in the context of Spanish language learning by examining 2,228 sentences that Spanish students have written using the present perfect. With this analysis, I aim to study some morphological features and aspectual representations to explore quantitative and qualitative differences between native and non-native uses of this particular tense and aspect. The results of this analysis will help us understand that the use of the target language by the learners contradicts some beliefs, learning processes and contents that are generally associated to the grammar structures that teachers of Spanish normally deal with in textbooks, language reference curricula and assessments

KEYWORDS: learner corpus, data-driven learning, tense, aspect, grammar variation

1. INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo se enmarca dentro del interés por entender las dimensiones y los límites de la variación gramatical de la lengua en torno a fenómenos concretos del sistema verbal en español, como puede ser el uso y los significados temporales y aspectuales del pretérito perfecto compuesto (o PPC). Desde este punto de partida surgen varias reflexiones a las que se intenta dar respuesta a través de un análisis de datos de producción escrita a gran escala que nos facilita el *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (en adelante, *CAES*), con el fin de poder contar con un panorama

completo y actualizado de la situación de uso real del PPC por parte de los hablantes de español no nativos, para poder entender mejor el modo en que tiene lugar el proceso de adquisición y aprendizaje del sistema verbal, de dónde parte, en qué se apoya, cómo se puede caracterizar y hasta qué punto es comparable con la realidad de los propios hispanohablantes.

La lengua española, en tanto que lengua natural, es esencialmente variable y se encuentra en un constante proceso de cambio que hace que siga evolucionando y ajustándose para representar la realidad y el mundo que compone su extensa comunidad de hablantes. Si tenemos en cuenta este presupuesto universal parece que la tarea de enseñar una lengua extranjera, en este caso el español, lleva a que todos los agentes implicados en el proceso sean conscientes y dominen hasta cierto punto los derroteros de los procesos de cambio y evolución de la lengua (Moreno Fernández, 2000, 2004, 2010 y 2014; Andión Herrero, 2004, 2007, 2008 y 2013, Andión Herrero y Casado Fresnillo, 2014).

Hoy en día damos por sentado que un profesor de español conoce y entiende este tipo de procesos de variación. De hecho, se puede apreciar un esfuerzo a muchos niveles por representar de manera completa la riqueza y diversidad de la lengua española y el mundo hispánico. La presencia de lo dialectal, lo pragmático o lo estilístico en el sector del español como lengua extranjera es ineludible en la actualidad y está respaldada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, y otros documentos de referencia. Pero es difícil poder medir con precisión hasta dónde llegan estos esfuerzos y la manera en que se trasladan al aula, se interiorizan por los profesores y se aprenden por los alumnos de español en diferentes países (Potowski y Shin, 2018).

En el prólogo de la *Nueva gramática de la lengua española*²⁷ (o *NGLE*) publicada por la RAE y ASALE en 2009 se aborda el asunto de la norma del español en los siguientes términos: “La norma hoy tiene carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas lenguas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua” (2009: XLII).

Estamos sin duda ante toda una declaración de principios institucional que asocia por primera vez y de manera unívoca la dimensión dialectal a la descripción de la gramática española y el reconocimiento expreso a sus posibles variaciones, y cómo estas pueden afectar a las normas regionales o nacionales en el mundo hispanohablante. La RAE y la ASALE se enfrentaban en esta ocasión al reto de describir de manera pormenorizada la

²⁷ La *NGLE* es la primera gramática académica desde 1931, si no consideramos con el mismo grado de oficialidad con respecto a la norma ni al *Esbozo* de 1973 ni a la *Gramática descriptiva* de 1999, que, de hecho, son gramáticas que la Real Academia encarga a autores particulares. Esta obra es el resultado de once años de trabajo de las veintidós academias de la lengua y ofrece por primera vez una descripción pormenorizada de la lengua española y una valoración normativa de sus usos en las diversas variedades lingüísticas. Para su elaboración se contó con más de un centenar de asesores y expertos americanos y europeos. La *NGLE* se plantea como objetivos describir las construcciones gramaticales propias del español general, así como reflejar adecuadamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas; ofrecer recomendaciones de carácter normativo, y ser obra de referencia para el conocimiento y la enseñanza de la lengua española.

situación de la gramática en español, enfatizando, como es lógico, aquellas estructuras compartidas y utilizadas por la gran mayoría de hablantes de español, pero incluyendo además las posibles realizaciones de cada forma y sus usos en las distintas regiones del mundo hispánico. Cuando estos usos menos generalizados sí forman parte del hablar común de los miembros de una comunidad, llegando a ser ejemplares en las áreas lingüísticas en las que surgen, en la *NGLE* se entiende que deben estar sujetos a su tratamiento y descripción en la gramática, insistiendo en que “obrar de este modo no solo no pone en peligro a la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal” (2009: XLII). Esta nueva visión y descripción de la gramática hispánica ha sentado las bases para el inicio de una reflexión sobre la enseñanza y la consideración de ciertos contenidos gramaticales en el contexto del español como lengua extranjera pero, tal como se muestra en estudios recientes, ese “cambio en la perspectiva de la descripción” de la *NGLE* todavía no ha calado en los materiales didácticos y manuales para la enseñanza y aprendizaje del español (Borrego Nieto, Recio Diego y Tomé Cornejo, 2019: 13).

Para el caso del tratamiento del PPC, de acuerdo tendencias identificadas en estudios previos (Llopis-García, Real Espinosa, Ruiz Campillo, 2012; Ruiz Campillo, 2014; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018), de todos los valores semánticos que posee este tiempo verbal según la *NGLE*, solo hemos encontrado tres tipos de contextos en los que se presenta al pretérito perfecto en ocho de los manuales para aprender español más utilizados en la actualidad: el perfecto con valor hodiernal, el perfecto con valor reciente y el perfecto con valor existencial (Soler Montes, 2017). Se trata sin duda de los usos más asociados al aspecto perfecto (Weinrich, 1964; Comrie, 1976, y en relación directa con el contexto del español: Rona, 1973; Rojo, 1974; Gutiérrez Araus, 1997), tal como se ha descrito en la mayoría de gramáticas pedagógicas de corte más tradicional que siguen la impronta de la gramática académica de 1931.

Sin embargo, en los manuales y libros de texto actuales no encontramos mencionados más valores o ejemplos que indiquen otros posibles usos y significados, como el de pasado enfático o de relevancia presente, pasado lejano o terminado, existencial, continuo o habitual. No podemos dejar de preguntarnos qué se ha de hacer con los otros muchos valores del PPC que quedan fuera del aula y de las páginas, ejemplos y actividades de los libros para aprender español. Son usos estos que, sin necesidad de entrar en lo dialectal, empleamos constantemente en el español nativo y que, hoy en día, se siguen penalizando o considerándose como incorrectos en el contexto del aprendizaje del español.

Veamos a través de los datos del *CAES* hasta qué punto estos nuevos usos del PPC que aparecen descritos y avalados por la *NGLE* forman parte de la interlengua de los aprendices de español a pesar de que sigan ser tratados debidamente en el ámbito editorial, curricular y docente del español como lengua extranjera.

2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL BASADO EN DATOS

En este trabajo se reflexiona de manera empírica sobre la necesidad de incluir una perspectiva de la lengua basada en los datos, en la realidad lingüística que tenga en cuenta

los límites de la producción de los estudiantes de español, para presentar de cerca la manera en que desde la gramática pedagógica y los distintos documentos curriculares de referencia se puede llegar a dar cabida a la realidad de la lengua y, en este caso, a fenómenos sujetos a variación gramatical, como el PPC en español.

Para ello, presentamos un estudio completo de lingüística de corpus sobre el comportamiento de los usos del PPC por estudiantes de español con el fin de entender la dimensión del uso y los valores de los tiempos del pasado existentes con respecto a la norma hispánica, así como la manera en que se enseñan y se aprenden en la actualidad.

Dentro de la lingüística, entendemos por *corpus* un conjunto, lo más extenso y ordenado posible, de datos o de textos, tanto orales como escritos, que normalmente, tras un tratamiento informático, se reúnen en una aplicación digital que facilita el estudio de la lengua o de la variedad lingüística de la que estos textos provienen. Siguiendo a Baralo (2010), en el contexto concreto de la lingüística aplicada podemos definir un corpus como: “Un conjunto amplio de textos informatizados, que han sido producidos en situaciones reales, espontáneas o dirigidas con determinados fines y que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua que se quiere analizar”.

Entre la variada tipología de corpus existentes en la actualidad, los llamados corpus de aprendices contienen textos producidos por personas que están estudiando una determinada lengua meta con diferentes orígenes lingüísticos o lenguas de inicio y distintos niveles de dominio de la lengua objeto de estudio. Estas herramientas que sustentan los principios metodológicos en los que se basa el llamado *Data-Driven Learning*, o aprendizaje basado en datos, un enfoque que nos ayuda a investigar y analizar datos provenientes de muestras reales de uso de la lengua por estudiantes o aprendices, tal como ha descrito ampliamente Sinclair (1987, 1991) y O’Keeffe y McCarthy (2010) que hablan de su gran potencial pedagógico como herramienta de mediación, para problematizar el lenguaje, para explorar textos y para autenticar el discurso, unificando la realidad del corpus a la realidad del aprendiente.

En el ámbito de la lingüística aplicada y de la enseñanza de segundas lenguas, los corpus se utilizan también como herramienta de investigación que permite detectar y reconocer los usos y estructuras más frecuentes para, en un segundo momento, ser incluidos en currículos oficiales de enseñanza de lenguas, la confección de materiales didácticos, como puede ser el caso de los diccionarios para aprendientes de lenguas, o incluso como herramienta de apoyo en el aula. En este contexto se fragua el proyecto de la constitución del CAES, un proyecto dirigido por Rojo y Palacios (2014) desde la Universidad de Santiago de Compostela y el Instituto Cervantes.

El CAES representa una primera solución a la falta, hasta ahora, en el ámbito de la investigación de ELE, de un corpus de grandes dimensiones y de acceso universal sobre el que poder trabajar de manera adecuada en torno a la descripción de muestras representativas del español no nativo, el análisis de errores lingüísticos, de interferencia lingüística, o cuestiones relacionadas con la adquisición del español, entre otros tantos temas de estudio que todavía hoy se necesitan abordar y esclarecer. En palabras de Parodi

(2015): “El CAES avanza de modo innovador para llenar un vacío sustancial en el área específica de corpus de aprendientes de español”.

El diseño del CAES permite tener en cuenta las siguientes variables lingüísticas, personales y sociales para hacer todo tipo de consultas. La mayoría de ellas son variables nominales cuyas categorías se excluyen mutuamente sin necesidad de tener un orden o secuencia lógica. Estas variables pueden permitir clasificar los datos, y obtener resultados cuantificables y comparables entre sí:

- Nivel de español: A1, A2, B1, B2 o C1.
- Lengua materna: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués o ruso.
- Sexo: masculino y femenino.

El corpus también incorpora una variable de intervalo, la edad, caracterizada por poder reflejar distancias relativas entre puntos a lo largo de una escala y con un orden lógico.

Dado que las muestras han sido etiquetadas y desambiguadas manualmente, cada una de las formas gráficas existentes en los textos del CAES lleva asociada en una etiqueta la clase de palabra correspondiente a cada elemento gramatical. Las consultas lingüísticas se pueden realizar por tanto de tres maneras diferentes: por elemento, por lema o por etiqueta. Este corpus permite hacer búsquedas que combinen todos estos parámetros, tanto en posiciones contiguas como en un contexto próximo, variable de interés para poder entender mejor el ámbito lingüístico que rodea a la forma verbal que nos ocupa en el español no nativo.

Para nuestro análisis, además hemos acometido una codificación manual de carácter cualitativo de todas las formas de PPC que contiene el corpus, con el fin de poder conocer más de cerca la forma y el uso de este tiempo verbal y sus valores semánticos.

3. LOS TIEMPOS DEL PASADO EN EL CAES. NIVEL DE COMPETENCIA Y LENGUA MATERNA

Para empezar nuestro análisis de manera coherente, lo primero que hay que determinar es la frecuencia de uso general de los distintos tiempos verbales, comparándolos entre sí. De esta manera se puede llegar a entender desde un inicio la dimensión del empleo del PPC con respecto a otras formas verbales de indicativo con las que guarda una estrecha relación, como pueden ser el presente o el pretérito perfecto simple (PPS). Si partimos del número total de muestras del corpus (1423 pruebas escritas por informantes de seis grupos lingüísticos diferentes) podemos observar en nuestro primer gráfico con claridad los resultados de esta primera búsqueda de carácter general e introductorio:

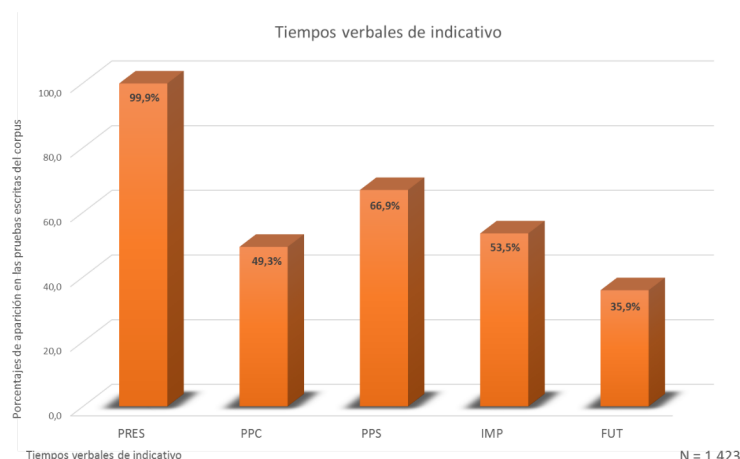


Gráfico 1. Comparativa de los tiempos verbales de indicativo según el porcentaje de apariciones en las pruebas de expresión escrita de todo el corpus.

Estas cifras nos indican cómo, de manera lógica, el presente de indicativo aparece en el 99,9% de las pruebas que conforman el CAES; mientras que, en un segundo lugar, se encuentra el PPS, en un 17,6% más de pruebas que el PPC. El perfecto compuesto, con una presencia del 49,3% en las pruebas del corpus, queda relegado a la cuarta posición de uso, tras el pretérito imperfecto. Esto nos muestra en general que la opción preferida por los aprendices de español para expresarse en pasado es, sin duda alguna, el PPS, que aparece de manera constante en el 66,9% de las pruebas incluidas en este análisis.

Sin perder de vista este primer resultado, podemos entender mejor la descripción del uso específico del PPC por parte los aprendices de español en el corpus: comenzaremos por tanto con un análisis más detallado de las 702 pruebas del corpus en las que aparecen un total de 2228 formas en PPC a lo largo de cinco niveles de competencia lingüística en español y las seis lenguas primeras de los distintos aprendices. El análisis cuantitativo de apariciones del PPC en las distintas pruebas que componen el corpus arroja datos interesantes sobre el comportamiento de este tiempo del pasado en las distintas tareas propuestas por niveles de competencia de español (Gráfico 2):

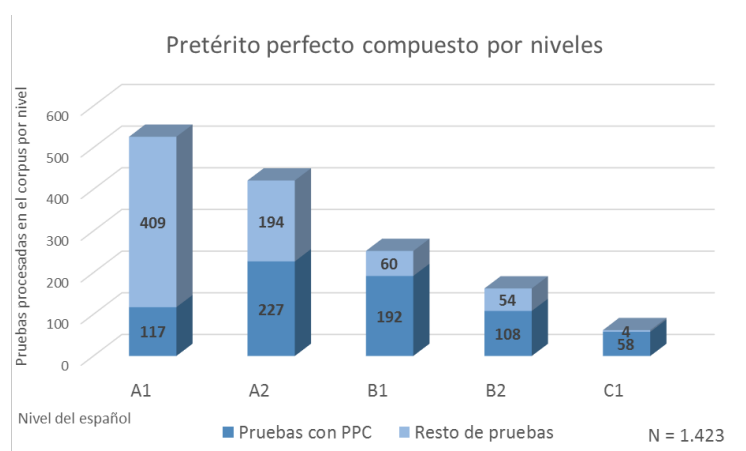


Gráfico 2. Comparativa de pruebas que incluyen PPC y pruebas que no lo incluyen por niveles de español.

De acuerdo con el *PCIC*, el PPC, en tanto que fenómeno gramatical, se enseña en el nivel A2 de referencia. Por lo que la escasa frecuencia de aparición del perfecto compuesto en las pruebas de nivel A1, empleado tan solo por el 22,2% de los aprendices de nivel inicial no debería sorprendernos. De hecho, está en consonancia con los resultados esperados y con la adecuación a las consignas descritas en las tareas de expresión escrita para aprendices de este nivel, a saber: “Escribir un correo electrónico a unos compañeros de clase o de trabajo presentándose (75-100 palabras)”, “Escribir una nota a las personas con las que convive diciendo que va a llegar tarde a casa (30-40 palabras)” y “Escribir un correo electrónico a un amigo hablándole de su familia (75-100 palabras)”. En ninguna de estas tres tareas es indispensable recurrir a perspectivas temporales de pasado para cumplir con eficacia la función comunicativa planteada. Aun así, casi una cuarta parte de los aprendices incluidos en el corpus demuestran un conocimiento relativo y un uso todavía incipiente del PPC en su ejercicio, en casos como los siguientes:²⁸

- (1) *El hace hecho una viajem muy longa y no ha comido nadia todo el dia, entonces nosotros fomos a el restaurante.* [CAES76: A1/Portugués]
- (2) *Mí heje ha estado muy furioso esté mañana y ha dicho que quieres morir me.* [CAES134: A1/Ruso]
- (3) *Me llamo Olivia, y estoy abogada y yo he vivido en Toronto, Canada antes que yo vivo en Nuevo York.* [CAES1812: A1/Inglés]

Al leer estos ejemplos representativos de tres de las seis lenguas primeras que nutren el corpus, nos damos cuenta de cómo, a pesar de que en la mayoría de los casos no se domina con corrección la forma del perfecto compuesto, sí que se usa acertadamente con valor de pasado reciente, en contextos hodiernos, o con valor experiencial.

Los datos cuantitativos extraídos de nuestro análisis muestran claramente cómo el empleo del PPC aumenta de manera significativa conforme aumenta el nivel de español y el uso de los tiempos pasado se hace necesario para cumplir las tareas propuestas.

Los datos del nivel A2 hablan ya de un porcentaje de uso que supera más de la mitad de total de pruebas codificadas en este corpus, al alcanzar un 53,9% de composiciones escritas con algún tiempo verbal en PPC:

- (4) *Una persona amble que quiere dar todo lo que ha aprendido a los jovenes y tambien participar a el desalloro de nuestro país.* [CAES28: A2/Árabe]
- (5) *Hicimos los mismos estudios y después el ha partido a Paris para trabajar como un financío.* [CAES319: A2/Francés]
- (6) *Creo que me divertí mucho, aunque estos días he estado todos los días pensando en ella.* [CAES1162: A2/Chino]

²⁸ Todos los ejemplos que a partir de ahora aparecerán en este capítulo están en cursiva, al considerarse citas textuales de la interlengua de los aprendices del corpus. Además, aparecen subrayadas las apariciones del PPC en cada ejemplo, tanto el auxiliar como el participio. El código entre corchetes que acompaña a cada uno de los ejemplos hace referencia al número de orden asignado durante el proceso de codificación, así como al nivel de español y la lengua materna correspondiente a cada caso.

Estos ejemplos reflejan una mejora en la utilización de la forma correcta tanto del auxiliar como del participio del PPC. De la misma manera, encontramos contextos de uso y valores más variados: reciente, experiencial, continuo, perfectivo, narrativo, existencial, entre otros. En algunos de estos casos podemos también comprobar cómo los estudiantes utilizan ya el perfecto compuesto en contraste con otros tiempos verbales del pasado, como el perfecto simple o el imperfecto.

La situación de uso del PPC en el nivel B1 es parecida. La frecuencia de empleo sigue aumentando hasta alcanzar un 76,2% de presencia en las pruebas codificadas en el corpus. De las tres tareas propuestas a los aprendices de B1, dos de ellas implicaban el uso tiempos pasados: “Escribir una historia (real o imaginaria) que sea graciosa (175-200 palabras)” y “Escribir una carta con una queja dirigida a una compañía aérea por pérdida de equipaje (175-200 palabras)”, esta última en un contexto temporal de pasado reciente más claro:

(7) *Hace una semana que se me ha perdido mi equipaje en un vuelo de vuestra compañía.* [CAES367: B1/Francés]

(8) *Y como yo misma empeze a reír, se ha vuelto en una experiencia graciosa para los tres, a pesar de todo.* [CAES546: B1/Árabe]

(9) *En la primera vez me han vuelto las equipajes un mes despues cuando ya habia vuelto a el Brasil.* [CAES799: B1/Portugués]

Se puede apreciar cómo en estos ejemplos aumentan los valores y contextos de uso del PPC, así como se especifica una ubicación temporal más concreta a través de marcadores temporales y discursivos de mayor complejidad.

En el análisis cuantitativo de las pruebas de nivel B2 encontramos un notable decremento en el uso del PPC que, para este nivel, se sitúa diez puntos por debajo del uso en el nivel B1, con un total de 66,7% apariciones de la forma verbal estudiada en las tareas escritas del corpus. Este retroceso en el avance del uso del perfecto compuesto se debe, sin duda, al tipo de tareas requeridas en las que hay poco espacio para el uso de los pasados, al tratarse de “Redactar una solicitud de admisión en un programa universitario motivando la petición y preguntando sobre las características del programa (275-300 palabras)” y de “Escribir un ensayo sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual (275-300 palabras)”:

(10) *Me llamo Alina, tengo 22 años y recientemente he acabado mis estudios universitarios.* [CAES908: B2/Ruso]

(11) *Como lo he estudiado con mucho afán todos los días, soy capaz de conocer lo.* [CAES1168: B2/Chino]

(12) *Tambien hay el efecto directo de humo pasivo, hemos tolerado años y años de problemas de salud por el humo.* [CAES2162: B2/Inglés]

En el caso del nivel C1, la tendencia de apariciones del PPC vuelve a subir de manera importante hasta alcanzar una presencia del 93,5% de las pruebas procesadas. En este nivel, no obstante, solo participan ya aprendices de cuatro de las seis lenguas primeras que incluye el corpus: árabe, francés, inglés y portugués. El marco temporal de las tareas

propuestas a los estudiantes se presta por completo al empleo de los tiempos pasados y, especialmente, del perfecto compuesto. Hay que “Escribir una reseña crítica sobre la última película que haya visto (400-500 palabras)” y “Escribir un correo electrónico expresando una queja a una empresa de electricidad por fallos en el servicio y alto coste (400-500 palabras)”:

(13) *El principio parecía un sueño, el paraíso se ha convertido en infierno, en pesadilla horrible.* [CAES91: C1/Francés]

(14) *Soy Andrés García y he empezado a utilizar los servicios de su compañía en mi casa recientemente.* [CAES1073: C1/Portugués]

(15) *La última película que he visto se llama “Medianoche en París” que fue dirigido por Woody Allen.* [CAES1789: C1/Inglés]

Encontramos de nuevo distintos usos relacionados con el ámbito del pasado reciente de acuerdo con el contexto discursivo de las tareas, en las que el PPC sirve sin duda para situar la acción principal que hay que comunicar.

Una vez descrito, de manera longitudinal y cuantitativa, el uso del PPC en el corpus, puede resultar de interés compararlo con la frecuencia de utilización del PPS por niveles, de manera que podamos comprobar con cuál de los dos tiempos principales del pasado en español los aprendices se sienten más cómodos escribiendo a través de los distintos niveles de competencia:

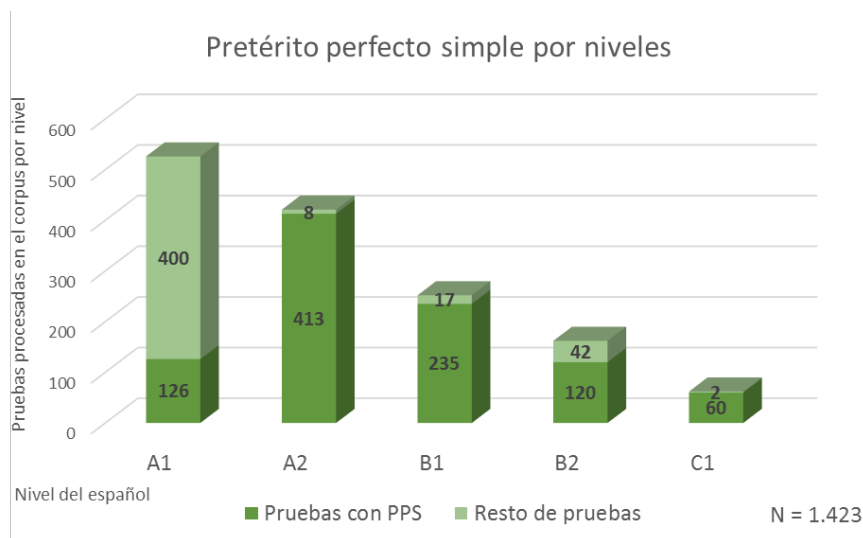


Gráfico 3. Comparativa de pruebas que incluyen PPS y pruebas que no lo incluyen por niveles de español.

A grandes rasgos, vemos cómo el PPS se comporta de manera semejante al perfecto compuesto en el estudio longitudinal de los datos del corpus. El pasado simple también parece aumentar exponencialmente su uso al llegar al nivel A2 y decrecer en el nivel B2 de manera palpable. No obstante, su frecuencia de aparición media es sensiblemente más alta que la frecuencia de uso del pretérito perifrástico.

Estos resultados, en los que se aprecia, muy claramente, la preferencia de uso general del PPS con respecto al compuesto, incluso por estudiantes de nivel A1 o al realizar tareas enmarcadas claramente en el ámbito del pasado reciente, contradicen a las hipótesis o creencias forjadas en las tendencias curriculares sobre todo en el ámbito de la enseñanza del español en España (basta con comparar el tratamiento del PPC y el PPS en el *PC/C* y los manuales editados con España con el lugar que ocupa en manuales de español editados en México o Estados Unidos), en la que se presupone encontrar un empleo más extendido de la forma compuesta en detrimento de la simple (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; Potowski y Shin, 2018). A pesar de todo, los estudiantes parecen encontrarse igualmente cómodos utilizando el PPS que, sin duda, se consolida como tiempo pasado preferido incluso en el nivel A1, donde los aprendices, en teoría, deberían estar muy lejos de poder manejarlo.

Si nos fijamos ahora en el comportamiento del PPC de manera transversal, a través de la variable lengua materna, podremos obtener información sobre los grupos de aprendices que se sienten más proclives a utilizar esta forma verbal para completar las tareas propuestas:

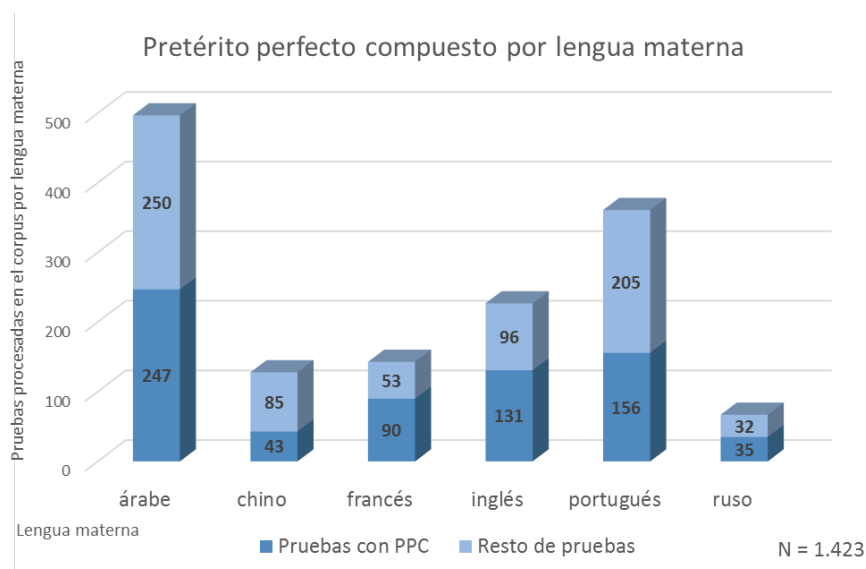


Gráfico 4. Comparativa de pruebas que incluyen PPC y pruebas que no lo incluyen por lengua materna.

Podemos observar cómo, de manera lógica y esperable, son los estudiantes que tienen el francés como primera lengua aquellos que tienden a utilizar más el PPC en sus escritos. De manera similar, y en segunda posición, destaca el uso del tiempo compuesto entre los aprendices con lengua materna inglesa que también registran un uso más extendido de este tiempo verbal, muy por encima del 50% de los casos. Tanto el inglés como el francés poseen estructuras de expresión de pasado equivalentes morfológicamente; el *passé composé* francés y el *present perfect* inglés se construyen de manera muy parecida al perfecto compuesto español aunque, como ya sabemos, no son del todo equivalentes en sus valores y significados.

En tercer lugar, casi rozando el 50% en frecuencia de uso, aparecen los estudiantes de español cuya primera lengua es el árabe. En este caso particular, aunque la gramática árabe

diste más de la española, tenemos que tener en cuenta que la gran mayoría de los aprendices hablantes de árabe que conforman el corpus proviene de países en los que el francés o el inglés son también lenguas de comunicación habitual o lenguas de instrucción muy extendidas entre las clases profesionales, por lo que no debe sorprendernos que, al haber interiorizado un uso similar al PPC en sus segundas lenguas respectivas, francés o inglés, se sientan cómodos utilizándolo en español también.

Los hablantes de ruso también se sitúan en un margen de uso del pretérito perfecto alto, superando el 50% de media, mientras que los aprendices chinos destacan por un uso de la forma perifrástica del pasado particularmente reducido.

El caso de los hablantes de portugués requiere un análisis más detallado ya que para formar de manera correcta el PPC tienen que utilizar el auxiliar *haber* en lugar del auxiliar propio de su lengua *tener*. Es en este punto donde los resultados de nuestra búsqueda pueden llegar a cambiar.²⁹

En cuanto a los datos que nos aporta la cuantificación de las apariciones de las formas del PPS según la variable lengua materna, encontramos las siguientes cifras:

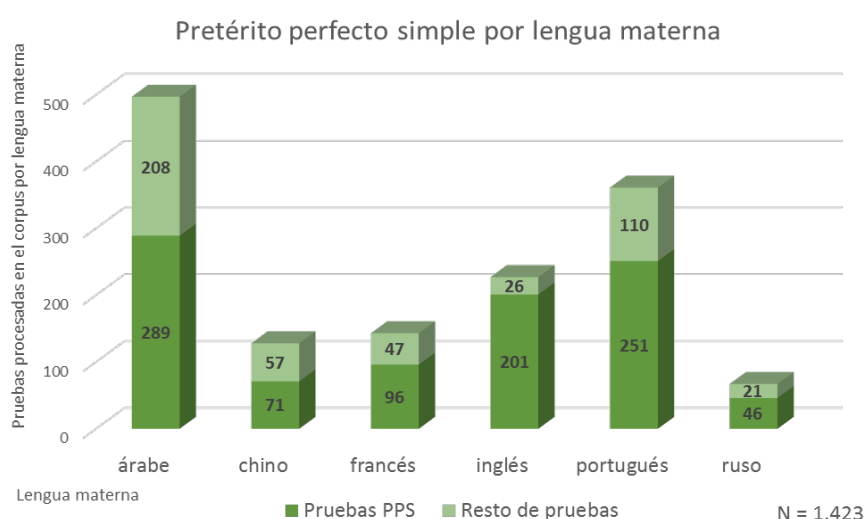


Gráfico 5. Comparativa de pruebas que incluyen PPC y pruebas que no lo incluyen por lengua materna.

Al analizar estos datos vemos cómo la frecuencia de uso general del PPS también es muy alta, sobre todo entre aprendices de lengua inglesa, portuguesa, francesa y rusa. Quedan detrás el árabe, con un uso también elevado y, por último, el chino, donde la forma simple

²⁹ Al hacer una nueva búsqueda con variables más restringidas, solo entre hablantes de portugués, configurada a partir del lema *tener* más la etiqueta *participio*, encontraremos las combinaciones de *tener* + participio empleadas por los estudiantes de portugués en lugar de los pretéritos perfectos compuestos con *haber* en español. Se trata de 30 ejemplos encontrados en 25 de las 361 pruebas provenientes de Portugal y Brasil que, de hecho, si fueran tenidos en cuenta aumentarían el porcentaje de uso del PPC hasta un 45,5%. Curiosamente todos los ejemplos provenientes de hablantes de portugués pertenecen a una etapa todavía incipiente de dominio lingüístico, el nivel A2, que es donde encontramos una mayor recurrencia de este uso por parte de los aprendices del corpus.

se acerca a una presencia que ronda la mitad de las pruebas incluidas en el corpus. Es en esta lengua, de nuevo, donde detectamos un mayor rechazo al uso de las formas del pasado, al aparecer en último lugar, al igual que lo hacían en el análisis de uso del PPC.

Todos los grupos lingüísticos que han participado en la elaboración de este corpus prefieren emplear la forma del PPS a la forma compuesta, sin excepciones. Es notorio el caso del inglés, que utiliza el tiempo simple en más del 88% de las pruebas, confirmando los datos apuntados en estudios previos hechos en comunidades de aprendizaje anglófonas (Sato, 1990; Klein, Dietrich y Noyau 1995; Bardovi-Harlig, 2000). Por otro lado, el ruso, el portugués y el francés se sitúan por encima del 67%. Mientras que entre los hablantes de portugués la utilización de la forma compuesta tiene sentido, al gozar el equivalente portugués de un uso prominente, llama más la atención comprobar cómo los estudiantes francófonos de español utilizan también en mayor medida la forma simple, a pesar de casi no existir en su lengua materna, lo que confirma los resultados expuestos por Amenós Pons (2010), en los que se detecta la misma tendencia conforme aumenta el nivel de competencia de los estudiantes.

4. LOS TIEMPOS DEL PASADO EN EL CAES. LA PERSONA VERBAL

Si pensamos en los usos que se hacen del PPC por parte de los hablantes nativos, tal como aparecen descritos en la *NGLE*, entenderemos con claridad cómo el uso de valores enfáticos o psicológicos del perfecto compuesto a través del aspecto perfectivo está asociado directamente al hablante, al *yo* narrador que ha vivido las historias narradas o, lo que es lo mismo, a la primera persona del singular. Por ello, sería esperable que ese significado pragmático y psicológico de cercanía al hablante y al momento de la enunciación se trasladara también al ámbito del español no nativo.

Si trasladamos tal hipótesis al ámbito de los datos del *CAES*, necesitaremos comprobar la correspondencia entre el uso del PPC y las personas verbales a través del número total de formas en PPC que contiene el corpus, un total de 2228:

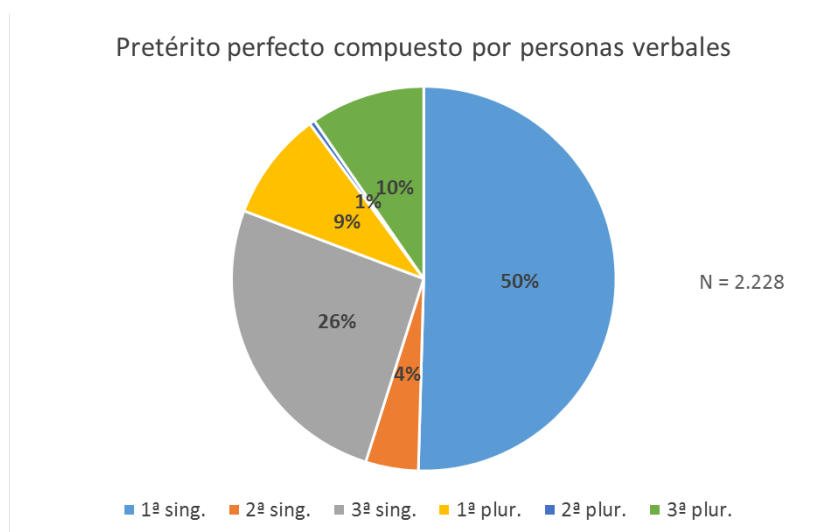


Gráfico 6. Porcentaje de uso del PPC por personas verbales.

Parece quedar claro que la tendencia de relacionar la aparición del PPC con el discurso pasado en primera persona tiene sentido también para el español no nativo, al ser definitivamente la primera persona del singular la más utilizada a la hora de conjugar el perfecto compuesto en el corpus, con un 50% de uso:

(16) *Y de acuerdo con ella, he decidido cambiar de puesto porque conozco bien mi oficio y me aburre.* [CAES 1016: A1/Francés]

(17) *Es que he hecho un llo de mi vida y ahora tengo que terminar esos estudios.* [CAES 1253: B1/Portugués]

(18) *Estoy bien ¡Me he trasladado en mi casa nueva. !* [CAES 1633: B1/Ruso]

Tal como apreciamos en estos ejemplos, es fácil asociar el uso del PPC al *yo* del hablante, especialmente en narraciones como estas, en las que la vivencia comentada parece tener importancia para el narrador y ser determinante en la historia que se comunica, añadiendo un significado pragmático que no tendría el mismo efecto discursivo si se utilizara el PPS, por ejemplo.

Ahora bien, este resultado, a pesar de que indica una tendencia o preferencia clara por la forma compuesta del pasado, podría ser casual o volverse a producir con otros tiempos pretéritos para indicar que, en general, la persona verbal más usada en el corpus y en las pruebas de expresión escrita de los estudiantes del CAES es la primera, lo que tendría sentido si pensamos que las tareas se escriben en un estilo autobiográfico y están relacionadas con hechos vividos por el sujeto que las redacta. Por ello, es importante comprobar cómo se comporta esta variable con el otro tiempo del pasado más utilizado en el corpus, el PPS:

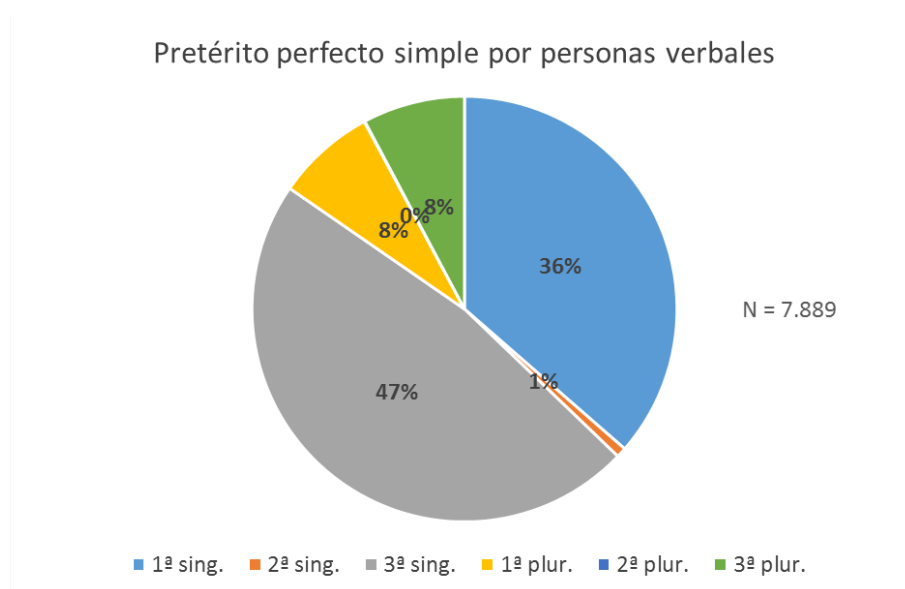


Gráfico 7. Porcentaje de uso del PPS por personas verbales.

Observando estos datos, al utilizarse sensiblemente más la tercera persona del singular que la primera en PPS, podemos confirmar que sí hay una tendencia general entre los aprendices del corpus a asociar el PPC a la primera persona del singular a la hora de hablar

en pasado. Mientras que para acciones no relacionadas con ese *yo*, centradas, por ejemplo, en la tercera persona del singular, se prefiere la forma simple. También ocurre lo mismo con la primera persona del plural y la segunda persona, tanto de singular como de plural, que tienden, aunque con menor diferencia, a aparecer escritas en PPC.

5. EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO EN EL CAES. DESCRIPCIÓN MORFOLÓGICA

Las primeras variables introducidas durante el proceso propio de codificación están en relación con el manejo correcto de la morfología del PPC. Para comprobar, así, hasta qué punto los aprendices de español interiorizan los aspectos formales de esta estructura y su conjugación.

De acuerdo con el *PCIC*, el PPC es una forma de pasado de construcción simple que suele enseñarse al comienzo del nivel A2 tras el conocimiento del presente de indicativo por parte de los alumnos. Sin embargo, como ya hemos visto en nuestro análisis previo, este tiempo verbal aparece en muchas ocasiones desde el nivel A1. La creencia compartida por profesores y estudiantes de que el PPC es un tiempo de estructura fácil, sobre todo si se compara con la conjugación del PPS, se debería confirmar tras el análisis de los errores formales cometidos por los aprendices del corpus. Con respecto a la composición correcta tanto del auxiliar como del participio del PPC, estos son los datos que hemos encontrado tras nuestra codificación:

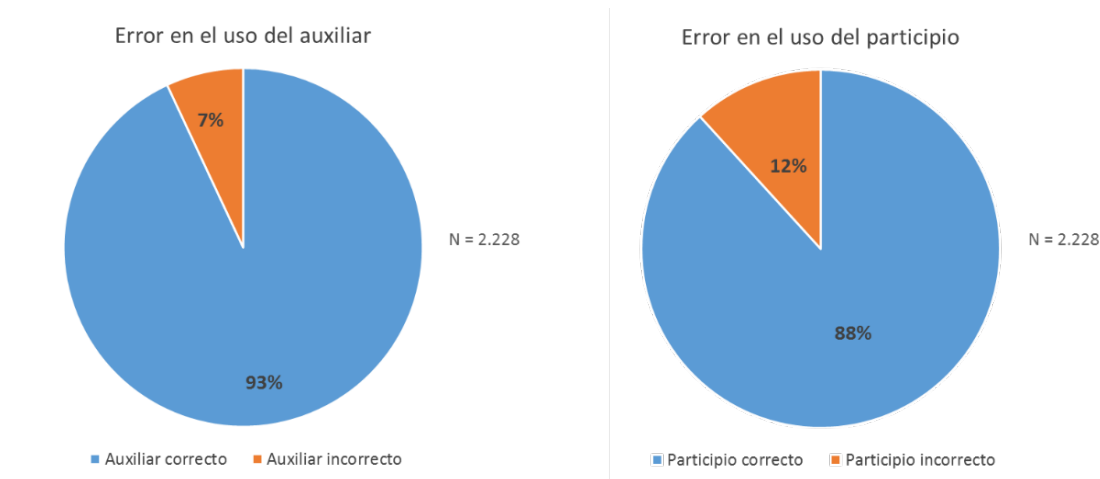


Gráfico 8. Porcentajes generales de usos correctos e incorrectos de auxiliar y participio en las formas en PPC del corpus.

Tal como se esperaba, los porcentajes de uso correcto de las formas del auxiliar y del participio del PPC son muy elevados, por lo que podemos afirmar que realmente la composición morfológica de este tiempo del pasado se adquiere y se emplea de manera correcta por los aprendices de español.

Más concretamente, vemos cómo resulta superior el dominio del auxiliar, que implica conocer la conjugación del verbo *haber*, sin más, en un 93% de los casos. La corrección en

la formación del participio disminuye en cinco puntos, situándose en un 88%, debido sin duda a la construcción de participios irregulares, de acuerdo con lo observado en los ejemplos seleccionados en las siguientes páginas.

Es interesante también poder analizar estos datos de manera longitudinal, evaluando la posible evolución o mejora en el uso de las formas verbales según aumenta el nivel de dominio en español, introduciendo la variable de nivel de español que también ha formado parte de la codificación manual de todos los ejemplos del corpus:

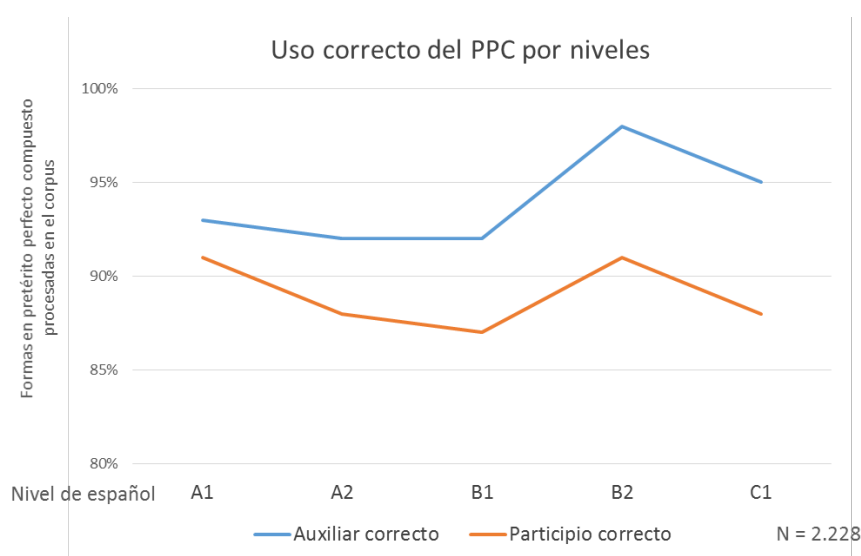


Gráfico 9. Evolución longitudinal de los porcentajes de usos correctos e incorrectos de auxiliar y participio en las formas en PPC del corpus por niveles de español.

Al evaluar estos datos, nos damos cuenta de que tanto el auxiliar como el participio se comportan de manera similar a lo largo del corpus. Los datos se mantienen entre el 88% y el 98% de usos correctos. Auxiliar y participio empeoran mínimamente en el uso correcto al pasar del nivel A1 al nivel A2 y B1, para aumentar de manera más significativa en el nivel B2 y volver a caer en el nivel C1. En el caso del participio, esta caída final descenderá por debajo del resultado del nivel A1. Estos resultados, a pesar de ser estables y elevados, muestran que los errores formales se mantienen a lo largo del corpus y que, al no evolucionar, se fosilizan en la interlengua de los aprendices, aunque, como ya hemos señalado, se trata de porcentajes mínimos de error, si tenemos en cuenta las cifras totales.

Veamos ahora el comportamiento de las formas correctas e incorrectas a la luz de otra gran variable que se ha incluido en nuestra codificación, la lengua primera de los aprendices:

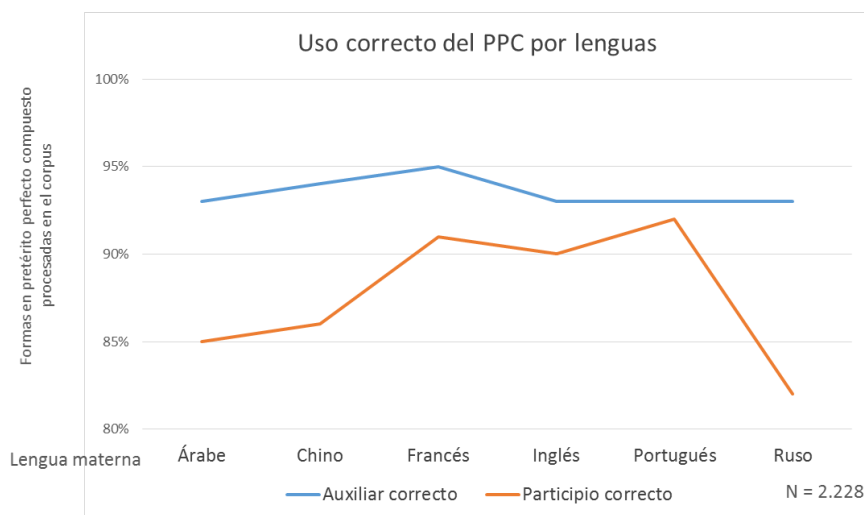


Gráfico 10. Evolución transversal de los porcentajes de usos correctos e incorrectos de auxiliar y participio en las formas en PPC del corpus por lenguas primeras.

El francés, el inglés y el portugués resultan ser los grupos lingüísticos en los que se detectan mejores resultados en el uso correcto de las formas del PPC, probablemente por ser lenguas con estructuras morfológicas similares en sus propias gramáticas. Por el contrario, el árabe, el chino y el ruso, lenguas más lejanas al español, acusan un resultado menos favorable en el uso correcto de este tiempo verbal, muy especialmente el ruso, al ser el único grupo lingüístico por debajo del 85% de uso correcto del participio en español. En cualquier caso, los resultados siguen manteniendo una franja muy elevada de utilización correcta por lo que respecta al auxiliar y al participio, lo que nos hace pensar que el PPC no supone un problema en cuanto a la forma o estructura para los aprendices de español de ninguna de estas lenguas. Analicemos ahora con más detalle ejemplos significativos del tipo de errores cometidos por los aprendices del CAES al escribir utilizando el pretérito perifrástico.

Con respecto a los errores que se pueden llegar a cometer con el auxiliar, además de problemas esporádicos con la conjugación del presente de indicativo del verbo *haber*, que al ser regular no supone algo especialmente complejo, sí se han detectado más errores de concordancia entre el sujeto y el auxiliar conjugado, sobre todo al usar verbos con régimen verbal especial, como puede ser el verbo *gustar*, que típicamente plantea problemas para la identificación del sujeto en el español no nativo. Estos son ejemplos de los errores más representativos en el uso del auxiliar a lo largo del corpus:

- (19) *Viajé hasta Sao Paulo, pero esto a sido una viaje a trabajo.* [CAES4: A2/Portugués]
 (20) *Es lamentable decir que e pasado mas tiempo en el aeropuerto y en el telefono con el servicio.* [CAES8: B1/Inglés]

Son muy escasos los errores contenidos en el corpus en los que el auxiliar del verbo *haber* aparece sin la letra *hache*, solo se han encontrado nueve ejemplos de este tipo. Tampoco se han detectado errores como el de este ejemplo, en el que se invierte el orden ortográfico, probablemente debido a equivocaciones tipográficas durante el proceso de escritura digital de las pruebas.

(21) *El año pasado eh visitado los Picos de Europa en el norte de España.* [CAES 10: A1/Inglés]

Otro error provocado también por un motivo similar puede ser de este tipo:

(22) *Espero que estas bien, el otro día mi hq dicho que quieres conocer mi familia.* [CAES 2228: A1/Árabe]

También hay casos de errores en la conjugación del auxiliar como los siguientes, en los que puede influir la lengua materna, o problemas de acentuación, de combinación de raíz y desinencia, etc.:

(23) *Entonces, yo ho llegado a casa y estoy aquí otra vez con mis padres.* [CAES 2227: A1/Portugués]

(24) *Siento que me habais engañado y me habais tratado muy mal como cliente.* [CAES 577: C 1/Inglés]

(25) *He perdido mi equipaje y le hais enviado una semana después.* [CAES 588: B1/Árabe]

La primera y la segunda personas del plural resultan ser las más innovadoras o creativas en cuanto a la tipología de errores encontrados en el corpus, tal como se ha visto en los ejemplos anteriores. De hecho, de las únicas diez formas en segunda persona del plural correspondientes al pronombre de sujeto *vosotros* del corpus, solo dos están escritas con el auxiliar de manera correcta.

En relación con los errores que aparecen a la hora de formar los participios, hay una tipología más diversa que con los errores de los auxiliares, pero, sin duda, la principal fuente de equivocaciones proviene de la formación de aquellos participios que son irregulares. Antes de ver algunos casos, vamos a detenernos en analizar algunos ejemplos en los que aparece el participio con distintas terminaciones, como puede ser la de femenino o plural, en concordancia con el sujeto o el objeto de la acción:

(26) *Eso ha afectada mucho mi entrevista de trabajo.* [CAES 17: B1/Árabe]

(27) *Es muy inteligente pero se ha enamorada de una chica en la universidad y ahora no estudia.* [CAES 152: A1/Árabe]

(28) *Hemos pasados 6 años todas, la conozco muy bien ahora, es sensible.* [CAES 2212: A2/Árabe]

Otros errores corrientes que encontramos en el corpus relacionados con la formación de los participios aparecen en ejemplos con participios irregulares que los aprendices conjugan como regulares, o según se comporten dichas formas en su lengua materna. En estos primeros ejemplos vemos casos de errores comunes en la formación de participios irregulares al ser considerados regulares por los aprendices de español:

(29) *Bueno, fue un tiempo muchísimo bonito, ha descubierto muchos lugares, monumentos, restaurantes, plazas como la plaza mayor.* [CAES 112: A2/Árabe]

(30) *Barone ha desarrollado su estilo propio de tocar la batería.* [CAES 114: A2/Portugués]

(31) *Para mi estoy muy bien y este verano he hacido una vacacion muy buena he viajado de Aleppo.* [CAES 1222: A2/Árabe]

En otras ocasiones, el error del participio puede aparecer al formarse a partir del presente de indicativo y no del infinitivo del verbo, como en este ejemplo:

(32) *Es muy intersante viajar a los lugares que he sueñado durante mucho tiempo.* [CAES 1547: A2/Chino]

(33) *Has encuentrado ya un trabajo.* [CAES 899: B1/Árabe]

(34) *Yo soy feliz allí porque yo y mis amigos hemos empezado un band de rap, es bastante famosa en la ciudad.* [CAES 2065: A1/Árabe]

O de confundir conjugaciones y por lo tanto adjudicar mal la terminación de participio:

(35) *He visitido Francia, Esnaña, Ialia y America.* [CAES 1995: A1/Árabe]

(36) *Ella ha ganido 16 "Grand_Slams" y gané Wimbledon y US Open este año.* [CAES 199: A2/Inglés]

En el plano sintáctico, la aparición de errores suele estar causada por el orden de palabras y la posición del participio que, en ocasiones, no aparece de manera contigua al auxiliar, pues los aprendices incluyen entre ambas formas los marcadores temporales, el sujeto de la oración, pronombres, etc.; replicando la flexibilidad que en este sentido puede existir en el uso del PPC en otras lenguas:

(37) *¿Has tu hijo encontrado trabajo?* [CAES 903: B1/Francés]

(38) *Me gustaría oír sobre tu vida porque no he te visto por mucho tiempo.* [CAES 1553: B1/Inglés]

(39) *No he nada pasado unas vacaciones mas buenas.* [CAES 1339: A2/Árabe]

(40) *Los que me han más gustado fueron la plaza llamada "Da Oliveira", el castillo de D. Alfonso.* [CAES 705: A2/Portugués]

6. EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO EN EL CAES. DESCRIPCIÓN ASPECTUAL

Una vez presentados los datos sobre el dominio formal del PPC que, en general, es alto, y tras comentar los distintos ejemplos que ilustran el análisis de errores más representativos encontrados a lo largo de las producciones escritas del corpus, vamos a centrar el foco de nuestro comentario en el significado de las formas gramaticales, los usos del PPC y los distintos valores que los aprendices de español otorgan a este tiempo del pasado. Queda por comprobar si el pretérito perfecto, ante todo, se utiliza para expresar el pasado reciente, vinculado temporalmente con el presente o con el momento de la enunciación, o si, por el contrario, al igual que ocurre entre los hablantes nativos, encontramos casos en los que el pretérito perfecto se emplea para hablar del pasado lejano, desvinculado del presente y terminado.

Para ello hemos codificado manualmente el valor semántico utilizado en cada uno de los ejemplos de PPC del corpus, de acuerdo con los descritos en la *NGLE*. A partir de este análisis, además de entender la extensión de los usos y la frecuencia del empleo de distintos valores en español no nativo, podremos conocer con exactitud el peso que las formas en pretérito perfecto con significado de pasado lejano o aspecto perfectivo tienen dentro del discurso escrito de los aprendices de español.

Estos son los porcentajes generales del uso del PPC en los corpus de acuerdo con los diez valores que nos han servido para codificar las formas:

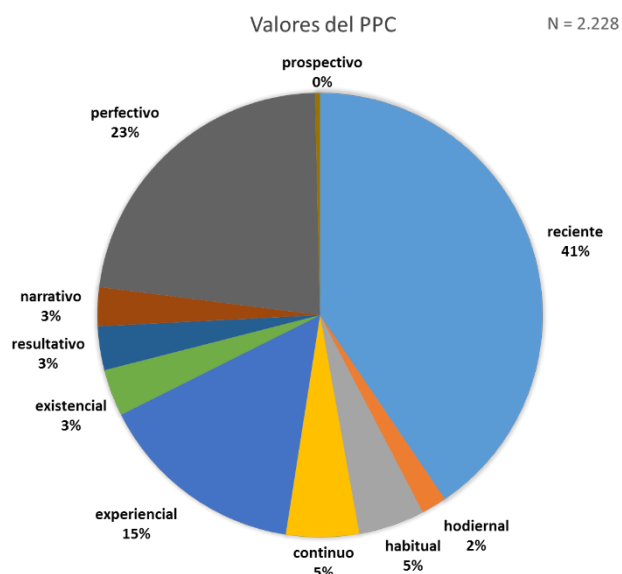


Gráfico 11. Porcentajes de uso de los valores del PPC en el corpus.

El valor más extendido a lo largo de todo el corpus ha sido el de pasado reciente. Encontramos, así, un 41% de los pretéritos perfectos con este significado más canónico, claro, compartido por toda la comunidad hispanohablantes, y propio de las explicaciones en gramáticas pedagógicas y manuales de ELE. Se utiliza para referirse a situaciones previas al momento del habla, ocurridas en un lapso breve de tiempo con respecto al momento de la enunciación, que se expresan desde la perspectiva actual que les confiere el discurso:

- (41) *Mi número de teléfono ha cambiado te mando el nuevo: es el 0665708342.* [CAES 63: B1/Árabe]
 (42) *Me llamo Alina, tengo 22 años y recientemente he acabado mis estudios universitarios.* [CAES908: B2/Ruso]
 (43) *Gusta mucho el facetime porque en el ultimo mes he comprado un ipad!* [CAES 972: B1/Inglés]

Muy relacionado con este concepto de pasado reciente, se encuentra el llamado pretérito perfecto hodiernal, que se emplea para hablar de acciones acompañadas de adjuntos temporales que enmarcan los eventos dentro del día en el que se está hablando. Por lo tanto, es esperable encontrar, en este tipo de casos, modificadores temporales del tipo *hoy*, *esta mañana* o *esta tarde*. Curiosamente, este uso tan asociado en los materiales de ELE al PPC no representa más que el 2% de los ejemplos encontrados en el corpus, lo que nos

hace pensar que en ocasiones los usos que parecen ser más pedagógicos, fáciles de asimilar o de ejemplificar en el contexto de la enseñanza, no tienen un correlato fiel con su índice de utilización en contextos de comunicación real:

- (44) *Companeros estuvieron muy mal hoy y por eso no han venido a la oficina.* [CAES 790: A1/Inglés]
(45) *El hace hecho una viagem muy longa y no ha comido nadia todo el dia.* [CAES 76: A1/Portugués]
(46) *Hoy, ha salido un estudio según el cual sería mejor fumar droga ligera que tabaco.* [CAES 419: B2/Francés]

Entre los usos del pasado actual del pretérito perfecto con relevancia presente en el momento de la enunciación, destacan justamente los valores de pasado habitual, continuo, experiencial, existencial, resultativo y prospectivo. Todos ellos, en conjunto, representan un 31% del total de usos del perfecto compuesto en el corpus, aunque por separado a excepción del valor de pasado experiencial que, como es esperable, alcanza el 15% del total de usos, los demás valores cuentan con una presencia muy escasa de entre el 3% y el 5% cada uno.

El perfecto con valor de pasado habitual está muy relacionado con el uso habitual o cíclico del presente de indicativo que alude a situaciones repetidas como las referidas a la rutina diaria, pero que con el PPC suele estar acompañado de cuantificadores universales del tipo *cada vez* o *siempre*:

- (47) *A veces, ha añadido el agua pero no ha añadido el café.* [CAES 22: B1/Inglés]
(48) *Es la tertera vez que el perro ha comido nuestro comida.* [CAES 77: B1/Inglés]
(49) *Muchas veces mi pareja ha tenido problemas con la cafetera por falta concentrar se.* [CAES 490: B1/Inglés]

El pretérito perfecto también puede tener un valor de pasado continuo o pasado universal, similar al valor de pasado habitual, que está relacionado con una acción o evento que se extiende al momento presente dando a entender en la mayoría de los casos que se puede continuar en un futuro. Estos perfectos aparecen con complementos que miden la duración de la situación que se describe y que no necesariamente concluye en el momento del habla:

- (50) *Me he divertido hasta ahora.* [CAES 1059: A2/Inglés]
(51) *Todavía no he encontrado ningún trabajo pero sigo buscando.* [CAES 1098: B1/Inglés]
(52) *Escribo, es porque hace un año que no he oído de tí.* [CAES 1348: B1/Francés]

Dentro del pasado actual, el valor de pretérito perfecto con más representación en el corpus es el de pasado experiencial. Este uso incide en la mención de una situación ya experimentada al menos una vez y que se describe en un período temporal pasado, en el que se produce primero, y se narra o se retoma en el momento de la enunciación de manera más o menos arbitraria. Este valor no necesita localizadores temporales concretos, ya que, por lo general, describe acciones que ocurren alguna vez en la vida:

(53) *En él hay muchos personajes de películas que nosotras hemos visto. el spideman, el Huck, y muchos otros.* [CAES2178: A2/Portugués]

(54) *Hemos visitado el museo más famoso de México.* [CAES2220: A2/Árabe]

(55) *Tú has pasado el examen Dele.* [CAES867: B1/Chino]

Relacionado también con el pasado actual, podemos encontrar en el corpus pretéritos perfectos con valor resultativo, similares semánticamente al origen del pretérito perifrástico en latín. Se trata de aquellas formas que se refieren a acciones pasadas que presentan una incidencia directa y clara sobre el estado actual que, además, se convertirá en un resultado de lo expresado con anterioridad. En general, transmiten una idea de perdurabilidad en el momento de la enunciación y a la vez acentúan la novedad que produce la transmisión de la información reciente. Este uso, que en latín se componía con el auxiliar *habere*, en español actual *tener*, está todavía muy vigente en español a través de perífrasis del tipo *tengo pensado* o *te lo tengo dicho*; sin embargo, no suele aparecer en los materiales didácticos en el contexto de la enseñanza de ELE. Además de los ejemplos comentados previamente en nuestro análisis con relación al uso del auxiliar *tener* por los estudiantes de español de habla portuguesa, hemos encontrado casos de pretéritos perfectos resultativos con el auxiliar *haber* como los que siguen:

(56) *Es importante que Ud reconozca la situación, porque ha causado un problema grande para mi familia y yo.* [CAES72: B1/Inglés]

(57) *La admiro porque ha conseguido ascender en su empresa muy rapidamente, estando ahora en un cargo.* [CAES83: A2/Portugués]

(58) *El churrasco, unas comidas muy fortes que me han quedado enferma.* [CAES741: A2/Portugués]

Dentro de los valores de pretérito perfecto actual o con relevancia presente, quedaría por comentar el caso de los perfectos prospectivos o de planificación, de muy escasa presencia en el corpus, ya que no llegan a representar ni el 1% y, en general, son ignorados también en el ámbito de la enseñanza de ELE por su grado de dificultad y poco uso en el español hablado. Este valor está caracterizado por aludir a hechos futuros a través del apoyo de complementos temporales que sitúan la acción en un momento posterior a la enunciación:

(59) *A partir de este día la vida ha cambiado, nunca más será lo mismo, nunca más seré un estudiante.* [CAES53: B1/Árabe]

(60) *Mama, no has olvidado que mañana, 7 febrero es mi cumpleaños.* [CAES865: A1/Francés]

(61) *Estoy seguro que no los encontraré en Brasil y he elegido su Universidad para ayudar me a desarrollar profesionalmente y personalmente.* [CAES1068: B2/Portugués]

Pasamos ahora a analizar el tercer grupo de significados de PPC encontrados en el corpus. Se trata de los usos enmarcados en contexto de pasado lejano, propios de pretéritos perfectos simples, de acuerdo con la gramática tradicional y la mayoría de gramáticas pedagógicas y manuales para la enseñanza de español. Pero, mientras el valor perfectivo *per se*, a pesar de recoger eventos puntuales o momentáneos que ocurren en un tiempo lejano al momento del habla, se acepta ampliamente debido a que el impacto producido

por la acción se mantiene en el presente durante la enunciación, el valor adjunto de aoristo puede llegar a incluir eventos claramente terminados antes del momento del habla y desvinculados temporalmente de este.

Ya se ha identificado con anterioridad cómo los perfectos compuestos con aspecto perfectivo o de aoristo están en pleno auge en varias regiones del mundo hispánico, como en la península ibérica (Serrano, 1994; Schwenter, 1994; Kempas, 2008; Azpiazu, 2015) o los países de los Andes en el continente americano (Klee y Ocampo, 1996; Kempas, 2006; Jara, 2011; Howe, 2013; Potowski y Shin, 2018). Los usos perfectivos del pasado compuesto en el ámbito del español no nativo también se confirman, pues tras la codificación emprendida con los ejemplos del corpus hemos encontrado un 23% de las formas con significado perfectivo o de pasado remoto, para convertirse así en el segundo uso más frecuente del CAES tras el valor primario de antepresente o pasado reciente del que ya hemos hablado.

Veamos a continuación los ejemplos utilizados por los estudiantes de español para analizar los contextos temporales y su pertinencia lingüística, con el fin de poder aclarar hasta qué punto se trata de usos legítimos y correctos o errores gramaticales de interlengua. Entre los ejemplos más fáciles de detectar, se encuentran aquellos usos con marcadores temporales claros que enmarcan la acción dentro un ámbito pasado muy lejano, como los siguientes:

(62) *Un de los mejores futbolistas de el mundo ha ganado el mundial con francia en el año 1998.* [CAES 196: A2/Árabe]

(63) *Y en 1964, ha nacido el último ninho, que fue llamado Carlos y vive em Brasília.* [CAES 303: A1/Portugués]

(64) *He ido a el Colegio Protestante Frances de Libano desde Octubre de 1989 hasta Junio de 1996, y tengo el Bacherelato.* [CAES 1895: B2/Árabe]

Estos contextos otorgan a los pretéritos perfectos un sentido aspectual claro de aoristo, por la lejanía con respecto al momento de la enunciación y su desvinculación temporal con el presente. Otros casos se contextualizan a través de referencias temporales relacionadas con el momento de la enunciación. A pesar de que la perspectiva temporal del hablante, estudiantes de español en este caso, establece una conexión directa con su presente, sigue tratándose de marcos temporales muy acotados, perfectivos, que podrían admitir también el uso del PPS:

(65) *El año pasado eh visitado los Picos de Europa en el norte de Espagna y he mirado el Naranjo de Bulnes.* [CAES 10: A1/Inglés]

(66) *La semana pasada he escuchado Bah.* [CAES 1126: A1/Ruso]

(67) *Ayer he hablado con personas que habitan en Libbia.* [CAES 1212: B1/Francés]

Para terminar con nuestro análisis, y de forma muy relacionada con los usos de pasado lejano, se encuentran los pretéritos perfectos con valor narrativo que destacan por dar mayor viveza al discurso en el que se enumeran o yuxtaponen distintas acciones, cercanas al momento del habla o extrapoladas desde el pasado remoto, pero siempre buscando provocar algún efecto típico de narración oral, de tipo enfático en el interlocutor (al que se siente presente), ya sea estilístico o psicológico. Por lo general van acompañados de

marcadores discursivos propios del género textual narrativo que, a su vez, tiende a vincularse más con el perfecto simple. Los casos de perfectos compuestos narrativos tienen una presencia en el corpus que ronda el 3% de los usos:

(68) *Me ha llevado un regalo, y cuando lo he habierto he encontrado el mismo mobil que tiene mi amiga. estaba sorprendida.* [CAES 1210: B1/Árabe]

(69) *Después, he ido con mi hermano a las tiendas, he comprado muchas cosas.* [CAES 1286: A2/Árabe]

(70) *Y he salido de la casa a el 8:30 he quedamos en el colegio y cuando han llegado todos fuimos directamente a asila.* [CAES 1463: A2/Árabe]

7. CONCLUSIONES

Esta investigación ha tenido como propósito identificar y describir las dimensiones del uso del PPC en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera a través de un análisis detallado de las 2228 formas de pretérito perfecto encontradas entre las 1423 pruebas de expresión escrita que componen el CAES.

De los resultados obtenidos en este estudio, se puede deducir que las formas verbales analizadas se enmarcan dentro de los usos del PPC adscritos a la norma y compartidos tanto por los hablantes nativos como por los aprendices de español (Soler Montes, 2019). No obstante, vemos que ese correlato entre hablantes de lengua primera y lengua extranjera (hispanohablantes e hispanófilos), no tiene cabida al menos por ahora en el ámbito de la creación y edición de manuales para la enseñanza y el aprendizaje de español (Soler Montes, 2017; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018; Borrego Nieto, Recio Diego y Tomé Cornejo, 2019). A pesar de que la *NGLE* habla de por lo menos diez valores semánticos diferentes para el pretérito perfecto, y de que en nuestra codificación y análisis de los datos del CAES hemos detectado numerosos ejemplos de cada uno de estos usos, las explicaciones gramaticales, ilustraciones prácticas y actividades de los manuales de ELE simplifican en exceso el uso del pretérito perfecto para restringirlo al ámbito del pasado reciente, hodiernal en muchos casos, o el pasado experiencial.

Los aprendices de español, tal como revelan los resultados de nuestro estudio, parecen no verse afectados por los usos tan simplificados que contienen sus libros de español, pues utilizan el pretérito perfecto de maneras mucho más sofisticadas, en todo tipo de contextos comunicativos y dimensiones lingüísticas. A pesar de todo, este uso sí parece verse moldeado a través de algunas de las variables que han guiado nuestro análisis, que nos han permitido mostrar una tendencia generalizada entre todos los aprendices del corpus a incrementar la frecuencia de uso del PPC conforme aumenta su nivel de dominio en español, así como a identificar aquellos grupos lingüísticos más o menos proclives a utilizarlo, para poner en evidencia hasta qué punto la lengua materna se puede llegar a reflejar en el uso del pretérito perfecto en el corpus.

Esta panorámica del uso general del pretérito perfecto en el corpus también se muestra en el contexto general del uso de los tiempos verbales del pasado: el PPS es la forma de expresión del pasado más utilizada por los aprendices de español, seguida del pretérito

imperfecto y el PPC, a pesar de ser este último un pasado de formación y conjugación más sencilla y de enseñarse en primer lugar en la mayoría de currículos y materiales didácticos.

En lo relacionado con la corrección morfológica en el empleo del PPC por parte de los aprendices de español, nuestros resultados han mostrado un alto índice de corrección, más elevado en el caso de la formación del auxiliar que en la del participio. Sin embargo, no se han encontrado evidencias que apoyen una mejora en la reducción de errores morfológicos en el empleo de PPC conforme aumenta en nivel de español de los aprendices, lo que pone de manifiesto la fosilización de las formas incorrectas incluso entre los estudiantes con mayor competencia lingüística.

Por otra parte, sí aparece una evolución clara entre los aprendices a la hora de incorporar nuevos valores y significados del PPC conforme avanzan en su progresión en español, al encontrarse múltiples casos de uso del perfecto compuesto como un pasado con relevancia actual (NGLE, 2009: 1721), o como pasado terminado, que se incorporan a los valores típicos de antepresente o pasado reciente para llegar a ser superados en los niveles más avanzados. Entre todos estos nuevos usos y valores, hemos encontrado el pretérito perfecto de aspecto perfectivo o valor de pasado lejano como uno de los más recurrentes a lo largo de todo el corpus y a través de los distintos grupos lingüísticos de los aprendices. Parece que, lejos de replicar los modelos y las fórmulas propias de los manuales de ELE, los estudiantes de español demuestran entender y poner en práctica sin complejos las dimensiones reales del pretérito perfecto en todo tipo de contextos temporales y espaciales (Ruiz Campillo, 2014), apoyándose en este pasado compuesto como táctica para la relevancia y herramienta pragmática, con efectos discursivos palpables que se asocian primordialmente al ámbito del *yo* del hablante de manera clara, al ser el pretérito perfecto el tiempo del pasado que proporcionalmente se utiliza con gran diferencia porcentual en primera persona del singular.

Los resultados de nuestro estudio empírico, basado en los datos de los aprendices de español, nos hacen replantearnos la relación entre la norma y los usos de la gramática hispánica, en general, y del caso específico de la teoría verbal sobre el PPC en particular, a la luz de la situación encontrada en el ámbito del aprendizaje de ELE. Si bien la teoría verbal y la tradición normativa española presuponen un uso del pretérito perifrástico en el ámbito aspectual de perfecto, asociado indisolublemente al presente o al momento de la enunciación, hemos comprobado cómo los usos reales se expanden hacia valores perfectivos o de aoristo en distintas regiones de la dialectología hispánica.

De la misma manera, sabemos que estos nuevos valores se han detectado de manera sobresaliente en las muestras analizadas en nuestro estudio empírico, para evidenciar una tendencia clara en el español no nativo al uso del pretérito perfecto como tiempo verbal perfectivo, para expresar acciones terminadas, ya tengan relevancia presente o impacto en los hechos narrados, o no presenten conexión determinante con el momento del habla.

Este correlato entre la tendencia general de los hispanohablantes hacia la “deriva de aoristo” del PPC en español (Squartini y Bertinetto, 2000) y la réplica en el uso de los aprendices de español tiene que hacer replantearnos cómo está evolucionando la norma a este respecto y cómo, en el caso concreto de la aplicación de este fenómeno en el ámbito

de ELE, tenemos que empezar a entender el PPC como un tiempo para la expresión de acciones pasadas en general, con gran flexibilidad y adaptabilidad en sus valores semánticos a contextos lingüísticos y comunicativos de muy diversa índole.

Este último paso que los hablantes pueden dar al utilizar el PPC, ya sea por razones pragmáticas, estilísticas, o por razones gramaticales, constituye hoy por hoy un fenómeno de variación gramatical de gran magnitud en nuestra lengua, por lo que, al igual que se ha detectado, analizado, ejemplificado, sistematizado e incluido en la última versión de la *Gramática* académica que fija la norma hispánica, se debe también vincular a la norma gramatical del español como segunda lengua o lengua extranjera, donde todavía no está incluido ni tratado en su totalidad.

REFERENCIAS

Amenós Pons, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la teoría de la relevancia*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Andión Herrero, M.A. (2004). *Variedades del español de América: Una lengua y diecinueve países*. Brasilia: Ministerio de Educación y Ciencia de España / Consejería de Educación en Brasil.

Andión Herrero, M.A. (2007). "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE". *Estudios de Lingüística* 21, 21-33.

Andión Herrero, M.A. (2008). "Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21, 9-25.

Andión Herrero, M.A. (2013). "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes". *Revista Signos. Estudios de Lingüística, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje* 46(82), 155-189.

Andión Herrero, M.A. y C. Casado Fresnillo (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: UNED.

Azpiazu, S. (2015). "La variación Antepresente / Pretérito en dos áreas del español peninsular". *Verba* 42, 269-292.

Baralo, M. (2010). "La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo", en *Actas del V Congreso Internacional de la Lengua Española* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://congresosdelengua.es/valparaíso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. Oxford: Blackwell.

Borrego Nieto, J., A. Recio Diego y C. Tomé Cornejo (2019). "Dos aportaciones de la *NGLE* a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical". *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1676986.

Comajoan-Colomé, L. y M. Pérez Saldanya (2018). *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación / Anaya.

Gutiérrez Araus, M.L. (1997). *Formas temporales del pasado de indicativo*. Madrid: Arco Libros.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Howe, C. (2013). *The Spanish Perfects: Pathways of Emergent Meaning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jara, M. (2011). "Funciones discursivas y gramaticalización del pretérito perfecto compuesto en el español de Lima". *Spanish in Context* 8(1), 95-118.

Kempas, I. (2006). *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodierno en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral: Universidad de Helsinki.

Kempas, I. (2008). "El pretérito perfecto compuesto y los contextos prehodiernos", en A. Carrasco Gutiérrez (ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid / Fráncfort: Iberoamericana Vervuert, 231-273.

Klee, C. y A. Ocampo (1996). "The Spanish of the Peruvian Andes: The influence of Quechua on Spanish language Structure", en A. Roca y J. Jensen (eds.), *Spanish in Contact. Issues in Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press, 73-91.

Klein, W., R. Dietrich y C. Noyau (coords.) (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Ámsterdam: John Benjamins.

Llopis-García, R., J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (2004). "El modelo de lengua y la variación lingüística", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*.

Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 737-752.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (2014). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros.

O'Keeffe, A. y M. McCarthy (eds.) (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres: Routledge.

Parodi, G. (2015). "Corpus de aprendices de español (CAES)". *Journal of Spanish Language Teaching* 2(2), 8.

Potowski, K. y N. Shin (2018). *Gramática española. Variación social*. Londres: Routledge.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rojo, G. (1974). "La temporalidad verbal en español". *Verba. Anuario galego de filoloxia* 1, 68-149.

Rojo, G. e I. Palacios (dirs.) (2014). *Corpus de aprendices de español*. Versión 1.0 [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela e Instituto Cervantes. Disponible en [03/12/2019]: <http://galvan.usc.es/caes>

Rona, J.P. (1973). "Tiempo y aspecto: Análisis binario de la conjugación española". *Anuario de Letras* 9, 211-223.

Ruiz Campillo, J.P. (2014). "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching* 1(1), 62-85.

Sato, C. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schwenter, S.A. (1994). "The grammaticalization of an anterior in progress: Evidence from a peninsular Spanish dialect". *Studies in Language* 18, 71-111.

Serrano, M.J. (1994). "Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid". *Lingüística Española Actual* 16(1), 21-57.

Sinclair, J. (ed.) (1987). *Looking Up*. Londres: HarperCollins.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Soler Montes, C. (2017). "La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera", en C. Ainciburu (ed.), *La adquisición del sistema verbal del español. Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Fráncfort: Peter Lang, 235-266.

Soler Montes, C. (2019). "Historia de una excepción perfecta: Norma y usos del pretérito perfecto compuesto en español actual". *Revue ReCHERches* 23, 27-43.

Squartini, M. y P.M. Bertinetto (2000). "The simple and compound past in Romance languages", en O. Dahl (ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlín: Walter de Gruyter, 403-439.

Weinrich, H. (1964). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

EL ENTORNO M@ESTRO: 10 MANDAMIENTOS PARA LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA EN ELE

KRIS BUYSE

ORCID: 0000-0002-2242-8409

kris.buyse@kuleuven.be

KU LEUVEN, LOVAINA, BÉLGICA

EVA GONZÁLEZ MELÓN

ORCID: 0000-0002-8411-3824

eva.gonzalezmelon@kuleuven.be

UNIVERSIDAD NEBRIJA, MADRID, ESPAÑA

RESUMEN

En la era de aprendizaje actual, el entorno M@estro surge como un concepto global del aprendizaje y enseñanza de la lengua, cuya visión didáctica permite formar a futuros profesores en una concepción consciente sobre cómo enseñar ELE en una sociedad cambiante. Concretamente, la enseñanza de contenidos gramaticales en ELE puede presentar obstáculos a la hora de llevarlos al aula de una manera consciente, eficaz y accesible tanto para docentes como discentes. Este entorno promueve el enriquecimiento y la diversificación de la enseñanza de la gramática, donde una práctica docente ecléctica y suficientemente flexible permite adaptarse a realidades y necesidades en constante evolución. Así, en el presente artículo pretendemos presentar y explicar este entorno didáctico, e ilustrar su funcionamiento por medio de la aplicación de cada uno de sus principios al tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula.

PALABRAS CLAVE: Español Lengua Extranjera (ELE), gramática, enseñanza de la gramática, TIC

ABSTRACT

In the current learning era, the M@estro environment emerges as a global concept of language learning and teaching. This didactic vision enables to train future teachers in how to teach ELE in a changing society. More specifically, teaching grammatical content in ELE can often represent a barrier in bringing it to the classroom in a conscious, effective and accessible way, both for teachers and students. This environment promotes the enrichment and diversification of grammar teaching, where an eclectic and sufficiently flexible teaching practice allows adapting to constantly evolving realities and needs. Therefore, in this article we intend to present and explain this teaching environment and illustrate its operation through the application of each of its principles to the treatment of grammatical content in the classroom.

KEYWORDS: Spanish as a Foreign Language (SFL), grammar, teaching of grammar, ICT

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de los 90, viene imponiéndose una realidad docente en la que disminuyen las horas de contacto, aumenta el volumen de los conocimientos sin que crezcan las capacidades de la memoria humana y siguen creciendo las posibilidades técnicas. Gracias –y debido– a estas evoluciones, se valora cada vez más el trabajo autónomo y colectivo (electrónico o no, *on* y *off line*), tanto por parte de los alumnos –que se convierten cada vez más en “usuarios”– como por parte de los profesores –ellos cada vez más “coaches” (tutores) de un autoaprendizaje asistido–. Por otro lado, el crecimiento imparable de los conocimientos nos obliga a desplazar el centro de la atención de los conocimientos hacia las actitudes y destrezas necesarias para encontrar, evaluar, seleccionar y utilizar la información. Así, el alumno se convierte en un individuo responsable

que llega a comunicarse con soltura, que toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más los profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: estos se caracterizarían por la falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicarse, tanto oralmente como por escrito. Por eso, se recomienda motivarlos con *estímulos y recompensas*.

In order to be able to use terminology correctly, today's students need to be motivated by "triggers and rewards" (Gijssels, 2007), whereas earlier student generations did not need them as they were trained to conscientiously and systematically process new (lexical and syntactic) structures and to incorporate them in their oral and written discourse. As a result, today's teachers should adapt their teaching to this new reality, integrating triggers and rewards into the learning process (Buyse, 2011, p. 33)

De ahí que se sugiere adaptar la elaboración y el uso de las formas sociales y materiales en el aula de ELE a este contexto complejo y cambiante, exigiendo:

- 1) una búsqueda continua de los medios más eficaces para la asimilación de los materiales actuales;
- 2) un trabajo colectivo dentro y fuera de las fronteras institucionales para la gestión y rentabilidad de los recursos humanos, financieros y logísticos para la enseñanza e investigación de español;
- 3) la participación de nativos y/u otra forma de contacto directo con el mundo –en este caso– hispanohablante.

Toda esta reflexión inicial nos lleva a plantearnos la importancia de ofrecer un espacio, un entorno en la formación de profesores, donde estos puedan desarrollar y adquirir una serie de habilidades y actitudes que les permitan, como docentes, no sentirse limitados por las normas impuestas por un solo enfoque, sino hacerse guiar en el marco del *posmétodo* por un nuevo *mindset* que amplíe las fronteras de su propia experiencia docente: por medio de una inevitable y necesaria autoevaluación inicial sobre qué y cómo trabajamos en el aula, se produce un reseteo didáctico que busca la adecuación realista y significativa de estas formas sociales y materiales al entorno de los alumnos.

En el presente artículo nuestro objetivo central es doble: queremos presentar un entorno didáctico de práctica docente ecléctico y suficientemente flexible como para adaptarse a las realidades y necesidades cambiantes e ilustrar este entorno por medio de la aplicación de cada uno de sus principios al tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula.

2. M@ESTRO ES UN ENTORNO

El "entorno M@estro" no es una plataforma educativa en internet o una aplicación informática, sino una concepción global del aprendizaje y enseñanza de la lengua, en constante evolución, cuyos primeros esbozos se presentaron entre otros en Buyse y Torfs (1999) y que fue galardonado con el *European Label for Innovative Language Learning*

1999 de la Comisión Europea. “M@estro” defiende la creación y constante actualización de un entorno Motivador, Agradablemente Afectivo, Ecológico, Semi-integrado, Traslúcido, Rutinario y Omnímodo, como indican sus siglas. Está concebido para sustentar los pilares centrales de lo que entendemos por una visión didáctica que permite formar a estudiantes que siguen una formación de profesores en una concepción consciente sobre cómo enseñar ELE en una sociedad cambiante; al mismo tiempo al profesor de ELE le puede servir como herramienta para concebir y evaluar sus clases de español. En lo que sigue, explicaremos y ejemplificaremos cada uno de estos criterios, cuyos nombres a propósito suenan algo rebuscados (por ejemplo, “omnímodo”) con el objetivo de llamar la atención y retenerse con más facilidad.

3. LA “O” DE LO “OMNÍMODO”

En el entorno M@estro, lo “omnímodo” defiende un eclecticismo metodológico con unas horas de contacto altamente comunicativas, acompañadas por tareas (*blended learning* o “aprendizaje combinado” en español), que permitan estimular tanto el hemisferio derecho como el izquierdo y por medios tradicionales como electrónicos (tanto *off* como *on line*). En otros términos, un aprendizaje multisensorial que promueva la activación de diferentes *estrategias de aprendizaje*, que sean visuales, auditivas, kinestéticas u otras, entre otras las siguientes:

- a) Elaborar todo tipo de contextos: definiciones, descripciones, ejemplificaciones; parafrasear, hacer resúmenes, escribir pequeñas historias / cómics / historietas, etc.
- b) Adivinar, inducir, deducir, inventar, intentar, pedir ayuda, consultar diccionarios, etc.
- c) Marcar unidades lingüísticas con colores diferentes, subrayarlas, rodearlas, ponerles símbolos, pictogramas, etc.
- d) Utilizar todo tipo de instrumentos de aprendizaje, como diccionarios, corpus o verificadores ortográficos.
- e) Utilizar imágenes, videos, tarjetas, etc.
- f) Aprovechar el conocimiento de otras lenguas; es decir, las experiencias propias (Humblé, 2001; Sagarra, 2006; Galindo Merino, 2011), así como la comparación con otras lenguas puede resultar más ventajosos que desventajosos, si el material se presenta de manera sistemática y está basado en un análisis de errores de unos corpus de aprendices.

Si intentamos aplicar ‘O’ de ‘omnímodo’ a la enseñanza de la gramática en ELE, es lógico preguntarse cómo este concepto se traduce concretamente en el aula. Un primer ejemplo se aprecia en la Imagen 1 (sacada del manual *Campus Sur* de la editorial Difusión), donde se muestra cómo un alumno americano ha utilizado estrategias y explicaciones propias

para explicar por sí mismo el uso de ciertos tiempos y donde se le pregunta si a él también le va bien o no el uso de estas.

6. APRENDER A CONTAR

GRAMÁTICA

PREPÁRATE

A. Observa el texto que un estudiante americano ha utilizado para entender el uso del indefinido y del imperfecto en un relato. ¿Te ayuda a entenderlo mejor? ¿Sería interesante para ti hacerlo en tu lengua o en otra que conozcas bien?

ESTRATEGIAS

Algunos mecanismos lingüísticos del español pueden no existir en tu lengua. Intenta encontrarles alguna explicación o equivalencia que te ayude a entenderlos, por ejemplo comparándolos con mecanismos que conozcas en otras lenguas...

The image shows a printed text about Donato Ndongo with handwritten notes in various colors (purple, green, blue) explaining the use of different verb tenses. The notes are organized into boxes and circles, with arrows pointing to specific parts of the text.

Donato Ndongo

Tenía 14 años cuando llegué a España. En ese entonces Guinea Ecuatorial era todavía colonia española. Al terminar mis estudios me di cuenta de que no podía regresar a mi país a causa de la dictadura. En España se recibían muy pocas noticias del país, tampoco sabía si mis padres vivían. Al volver en 1979, encontré una situación tremenda. Por fortuna mis padres estaban vivos, pero el país estaba devastado. Me quedé dos meses y luego regresé a España.

Handwritten notes:

- I was** = background state for specific event
- I arrived** = a single action that took place and finished
- I realized** = a single action
- I stayed** = a single action
- I returned** = a single action
- was** = background state/condition
- I couldn't** = background state. "No pude regresar" is not possible here. It would mean "I tried to return but it was not possible."
- I found** = a single action

Background States (circled)

Adaptado de <http://www.donato-ndongo.com/entrevista-kone-tenon-donato-ndongo/>

Imagen 1. Uso de diferentes estrategias en el manual *Campus Sur*. (Buyse et al., 2017)

Tomando como punto de partida el siguiente esquema (Imagen 2), podemos invitar al alumno a inducir, asociar y reflexionar sobre los tiempos del pasado desde varias perspectivas al mismo tiempo para que cada uno elija la que más corresponda a su(s) estrategias primarias de aprendizaje, es decir: 1) la visual, por medio de una imagen conceptual (véase la Imagen 2 para una parte del concepto); 2) la terminológica, por ejemplo por medio de la de A. Bello, que habla de 'pretérito' (el tiempo básico para hablar del pasado), 'copretérito' (el que acompaña al pretérito, que esboza el contexto) y el 'antepresente', que siempre expresa la idea de "hasta ahora"; 3) la contextual, por medio de ejemplos contextualizados para cada tiempo; y 4) la metalingüística, donde se explica en términos lingüísticos el valor de cada uno de los tiempos.

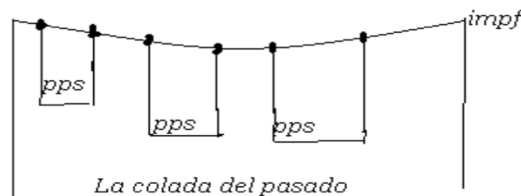


Imagen 2. Los tiempos de pasado.

Otra manera de ilustrar cómo se lleva la gramática de manera “omnímoda” al aula se recoge en la Imagen 4 (sacada del manual *Campus Sur*). Por medio de una explicación visual (con dibujos, uso de negrita), metalingüística y contextual, se presenta al discente una aproximación distinta para comprender el funcionamiento de verbos como *gustar*, *encantar* u *odiar*.

Campus Sur: unidad 3 (A1)

► **Verbos como gustar, interesar o encantar**
Con estos verbos, un sujeto gramatical (uno o varios elementos o una acción) provoca una reacción o efecto en alguien (el complemento indirecto, que “recibe” la acción).

Objeto indirecto	Verbo	Sujeto
(A mí) me	gusta	esteampus.
(A ti, vos) te		la Historia.
(A él, ella, usted) le		estudio español.
(A nosotros, nosotras) nos	gustan	los clásicos de Cine.
(A vosotros, vosotras) os		
(A ellos, ellos, ustedes) les		

Lucas odia cocinar. **A Lucas no le gusta cocinar.**

► **El sujeto de los verbos como gustar**
Si el sujeto es un sustantivo singular o un infinitivo, el verbo va en singular.
—¿Te interesa el arte moderno?
—¿A ti te gusta visitar museos?

Si el sujeto es plural, el verbo va en plural.
—A mi compañero no le interesan los museos.

El sujeto siempre necesita un determinante.
—A mí me encanta el surrealismo.
—No me gusta este curso.
—Me interesan mucho mis estudios.

Con nombres propios de persona y de lugar no se usan determinantes.
—Nos encanta o Picasso.
—Me interesa mucho o México.

Es importante no confundir los pronombres de tercera persona **se** y **le**.
—A Carmen **le gusta** levantarse tarde.
—Carmen **se levanta** tarde.

explicación visual, metalingüística y contextual

Imagen 3. Lo omnímodo en el manual *Campus Sur*.

4. LA “R” DE LO “ROUTINARIO+”

Sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se puede aprender una lengua sin un esfuerzo constante. Si uno se detiene a pensar que en la lengua materna conoce posiblemente diez veces más palabras que en la lengua extranjera y utiliza al menos cinco veces más, se dará cuenta de que el conocimiento de una lengua extranjera no puede ser más que incompleto. No hay progreso posible sin contacto permanente y cada vez más amplio con el idioma.

Aun así, se corre el riesgo de perder hasta el 80% de la información encontrada ya en un plazo de 24 horas (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 91-130). Para que se opere el paso de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, deben producirse asociaciones significativas a un ritmo sostenido. Este trabajo repetitivo supone una fuerte motivación y perseverancia, ya que no sólo cuenta la medida en que el aprendiente se expone receptivamente al vocablo, sino sobre todo la medida en la que se activa en una diversidad de contextos (*deep level processing*, Schmitt, 2000: 129).

En el marco de la enseñanza de la gramática proponemos, por tanto, que el propio entorno de aprendizaje apoye este esfuerzo continuo cuidando la repetición de estructuras gramaticales, además de ofrecer, en el marco de un autoaprendizaje asistido y/o un enfoque por tareas, diversas posibilidades motivadoras para seguir practicándolas fuera de las horas de contacto. En otros términos, un “rutinario+”: con un “+” porque lo que se busca no es la repetición monótona (“rutina”), sino una repetición variada y por lo tanto agradable (“+”). Es decir, que se debe cuidar la repetición de las estructuras lexicogramaticales en una diversidad de contextos:

- a) bajo varios temas (y asociogramas),
- b) en diferentes capítulos/contextos,
- c) una vez con fines receptivos y otras veces productivos,
- d) en los ejemplos de varios términos relacionados entre sí,
- e) en los actos de habla,
- f) en los ejercicios,
- g) con varios tipos de instrumentos (textuales, auditivos y visuales),
- h) y con un sistema que fomente una constante motivación.

En definitiva, una práctica integrada donde se pongan a disposición de los discentes contextos realistas y reconocibles, así como recurrentes –por medio del trabajo continuo con tareas y supervisión– y que fomenten la variación y variedad de formas de trabajo (combinación agradable de texto, imagen y sonido). Sin embargo, varias encuestas y análisis de manuales (Veraghtert, 2004; Maciel, 1997), indican que este principio no suele ponerse en práctica, porque requiere tiempo. Por eso, recomendamos que los autores de manuales y de cursos se obliguen a sí mismos a respetar este criterio sumamente importante por medio de la elaboración previa de un esquema en el que indiquen de manera explícita cuáles son las estructuras (léxico)gramaticales que deben repetirse y cuántas veces y en qué capítulos esto se hace. Dos maneras para destacarlas se ilustran aquí abajo (véanse las Imágenes 4 y 5):

- ofrecer textos en varias versiones (escrita y oral; diferentes variedades hispanas...)

- el uso de los textos mapeados, donde se enseña a los alumnos a marcar unidades lexicogramaticales frecuentes y esenciales por medio de colores distintivos

TEXTO MAPEADO

UNIDAD 3

MENOS ESTEREOTIPOS, MÁS EDUCACIÓN

Muchos mensajes del cine, de la televisión, de la publicidad, de la literatura, de internet o del arte repiten estereotipos sobre las diferentes culturas. Los clichés culturales **se basan en** generalizaciones y simplificaciones.

También las imágenes pintorescas y exóticas de **objetos cotidianos**, como los souvenirs que compran los turistas o las **tarjetas postales**, representan imágenes estereotipadas. Muchas de ellas son ofensivas y **dan un mensaje** de marginación y discriminación. **En general**, podemos decir que el uso de estereotipos transmite una **visión parcial** y superficial de las culturas. Estos son algunos ejemplos de las imágenes estereotípicas sobre el mundo hispano.

1. La gente en Latinoamérica tiene familias muy grandes. Los hombres hispanos son muy masculinos y muy machistas. Todos los hispanos son muy religiosos y **van a la iglesia** los domingos.
2. Los hispanos son poco puntuales y les gusta mucho hablar.
3. Las mujeres hispanas son sensuales, atractivas, morenas y con el pelo largo. A muchas mujeres no les interesa **trabajar fuera de casa**, son madres y cocinan mucho.
4. Muchas personas en Latinoamérica **se acuestan** y **se levantan** muy tarde, y trabajan poco o nada. A los caribeños les encanta la playa y no les gusta nada trabajar. Los cubanos **bailan salsa** y beben mojitos en la playa.
5. A todos los dominicanos les gusta **jugar al** béisbol.
6. Muchos españoles **duermen la siesta**. Los españoles desayunan churros, comen muchas tapas y usan mucho **aceite de oliva**.
7. Los españoles **tocan la guitarra**, **bailan flamenco** y les gustan mucho las **corridos de toros**.
8. La gente en México toma mucha comida picante. Fuera de México, los mexicanos **trabajan de** jardineros o **en** las cocinas de los restaurantes.
9. Los argentinos **beben mate** y **bailan tango**. Les encanta el fútbol.
10. Los bolivianos tocan la **flauta andina** en las montañas.

Imagen 4. Lo "rutinario +" en el manual *Campus Sur*(1).

1. Menos estereotipos, más educación:

Texto mapeado

-))) - Texto mapeado locutado variedad española
-))) - Texto mapeado locutado variedad mejicana
-))) - Texto mapeado locutado variedad rioplatense

Imagen 5. Lo "rutinario +" en el manual *Campus Sur*(2).

5. LA "T" DE LO "TRASLÚCIDO"

En un entorno maestro como el nuestro se defiende una transparencia (lo "traslúcido") alta y de carácter doble:

- a) la transparencia del marco, para que el estudiante esté al corriente de los objetivos, los criterios de evaluación, etc.

b) la transparencia de los materiales, de modo que a través de ellos se acceda al uso real de la lengua (de ahí la importancia de materiales auténticos, contextualizados, variados, etc.). Se trabajará preferentemente con material auténtico en contextos tanto sintagmáticos (actantes y valencias, colocaciones, rimas, funciones comunicativas, textos e imágenes auténticos o ligeramente adaptados) como paradigmáticos (clasificación temática, derivados, compuestos, familias de palabras).

Para la transparencia del marco es importante que en el momento de la evaluación se evalúen los objetivos tales como se anunciaron al principio del curso, que no se hagan otros tipos de preguntas y que la información, previamente presentada al inicio del curso, incluya un ejemplo de un examen o unas preguntas típicas. Aplicado a la gramática: si el curso se propone como eminentemente comunicativo, solo podrá evaluarse el uso correcto y variado de la gramática, pero nunca el conocimiento de su terminología o de las reglas.

En cuanto a la transparencia de los materiales, es importante trabajar con materiales auténticos (por ejemplo, a partir de diccionarios, corpus, libros, prensa, materiales audiovisuales, etc.). El uso, directo o indirecto, del corpus lingüístico –un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos– garantiza que se usen muestras representativas de la lengua. Para Alonso Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el primero constituye una base sólida para elegir las estructuras lingüísticas –concretamente y en el caso que nos ocupa de aquellas gramaticales– más frecuentes en las producciones reales de los hablantes nativos de una lengua. Igualmente, supone una herramienta que les otorga a los estudiantes la autonomía de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden, así como un instrumento para encontrar respuestas a una tipología muy variada de dudas concretas y de profundizar en ellas por medio del acceso a amplios contextos reales. Para el segundo (no nativo), el corpus permite, además basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una fuente amplia y fiable de recursos lingüísticos. Es primordial seleccionar un *input* suficiente y de calidad al que enfrentar a nuestros alumnos, de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido, como lo es el gramatical.

Los dos componentes de la lengua que más transparencia o “contexto natural” requieren son el léxico y la gramática. Se suele hablar del vocabulario como el esqueleto y de la gramática como los músculos de la lengua, o como lo formula Lewis (1997): el léxico otorga el significado mientras que la gramática lo organiza. De esta corriente proviene igualmente la idea de acercar ambos componentes en vez de tratar, presentar y practicarlos totalmente separados. Por eso, aquí hablamos de la gramática léxica (“lexical grammar” de Lewis), un término que pone énfasis en las relaciones entre los componentes, además de situar en la frontera entre ambos componentes varios aspectos de la lengua, como las preposiciones fijas y el uso de ser y estar.

Cabe destacar, asimismo, que la percepción negativa del aprendizaje de la gramática y del vocabulario por parte de muchos alumnos está basada parcialmente en la asociación con ejercicios repetitivos, explicaciones aburridas, la falta de autenticidad y relevancia comunicativa. Por eso, aquí abogamos por presentar siempre ambos componentes de

manera contextualizada, relevante y variada; en otras palabras: una gramática “didáctica o pedagógica” que esté basada en el significado de las formas y su uso en la comunicación.

En lo que a la didáctica de la “gramática léxica” se refiere, consideramos fundamental trabajarla en el aula de una manera eficaz y desde este concepto de transparencia o lo ‘traslúcido’:

1) Formular y presentar los objetivos. Podemos cuestionarnos si el dominio de la gramática léxica es un fin (el saber declarativo: saber la gramática y el léxico), un medio para saber comunicarse (el saber procedimental: saber utilizar estas estructuras) o una combinación de ambos. Para el saber procedimental es esencial desarrollarlo a través de la práctica y esto de forma contextualizada y significativa. Cada vez se da más importancia a la observación, la inducción y la práctica experimental. Por eso es fundamental tener en cuenta el marco de aprendizaje y el grupo meta. En el caso del español médico, por ejemplo, es central incluir dentro de los temas oportunos los prefijos y sufijos que expresan el mismo subtema; por ejemplo, derivaciones muy productivas del tipo *buco-*, *hema-*, *naso-*, *-algia*, *-patía*, *-logo*, etc. De este modo, el conocimiento de las reglas de formación de palabras (composición, derivación...) facilita la retención de palabras nuevas, agiliza la propia producción y estimula al aprendiz a adivinar este proceso de formación.

2) Integrar gramática y léxico en la enseñanza comunicativa desde la pragmática y la interculturalidad. Esto es, tener en cuenta el mundo hispanohablante, las distintas jergas, registros, el contraste con la lengua y cultura maternas del alumno, etc. (véanse las Imágenes 6 y 7)

13. EXPRESIONES CON LA PALABRA TIEMPO LÉXICO

PREPÁRATE

A. ¿Conoces estas expresiones? Si no sabes cuándo se usan, busca ejemplos en internet. ¿Hay expresiones equivalentes o parecidas en tu lengua? Escríbelas.

1. A tiempo	.....
2. A su debido tiempo	.....
3. Ahorrar tiempo	.....
4. Aprovechar el tiempo	.....
5. Con tiempo	.....
6. ¡Cuánto tiempo...!	.....
7. Matar el tiempo	.....
8. Hace tiempo (que)	.....
9. Ganar tiempo	.....
10. Perder el tiempo	.....

B. En parejas, comentamos nuestras propuestas y completamos estas frases con las expresiones anteriores.

a. no veo a Juan.

b. Este invento servirá para en las tareas del hogar.

c. Siempre, que tengo entre clases para ver series.

d. He salido tarde de casa, pero he corrido mucho y he podido llegar a la reunión.

e. El transporte público es más rápido. Si lo usas,

f. Cuando vengas, avísame para poder organizarme.

g. No me gusta haciendo cosas inútiles.

h. Yo hago crucigramas para mientras espero.

i. ¡Marta! ¿Qué tal? ¡..... sin verte!

j. La información sobre el examen os la daré ni antes ni después.

Imagen 6. Comparación con la lengua y culturas maternas del alumno en *Campus Sur*(1).

DOCUMENTOS PARA EMPEZAR

1. INFOGRAFÍA



PREPÁRATE

A. Mira esta infografía. ¿Aparece tu país? Si no, ¿a qué país del gráfico se parecen más los horarios del tuyo? Siguiendo el modelo, escribe los horarios de tu país en tu cuaderno.

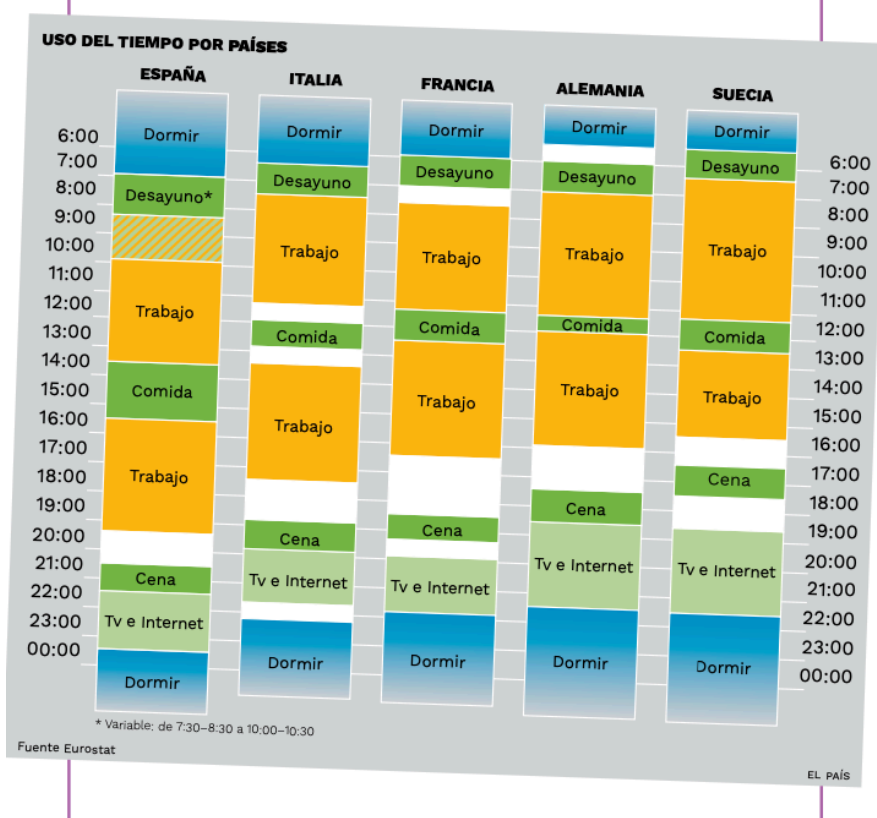
B. ¿Qué diferencias entre países observas en el gráfico? ¿Tiene España diferencias significativas con respecto a los otros países europeos? ¿Y con respecto al tuyo?

En Suecia y en Alemania se cena a la misma hora.

En Suecia y en Alemania se trabaja el mismo número de horas.

En Italia se duerme menos que en Alemania.

En mi país la gente duerme menos horas que en Suecia.



C. Comparamos nuestras respuestas con las de otras personas. ¿Qué países tienen más afinidades? ¿Y más diferencias?

D. ¿Qué horario nos parece mejor? ¿Y peor? ¿Por qué?

— Yo creo que en Suecia se empieza a trabajar demasiado temprano.

— Pues yo no. A mí me gusta levantarme muy temprano.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA en campus.difusion.com

Imagen 7. Comparación con la lengua y culturas maternas del alumno en *Campus Sur*(2).

6. LA “S” DE LO “SEMI-INTEGRADO”

La adquisición de una LE ha de llevarse a cabo de una manera *integrada*. Para evitar la atomización artificial e improductiva del alumno, es fundamental privilegiar la presentación de la lengua en su conjunto, como un todo integrado, aprovechando las horas de contacto para actividades altamente comunicativas, de modo que el alumno trabaje de manera multidimensional. Todo esto, claro está, de manera gradual en función del público. Se deberá evitar en cualquier caso presentar el vocabulario de manera aislada y, al contrario, “incrustarlo” en fichas lexicográficas, por ejemplo, por medio de pictogramas para las colocaciones, ejemplos, palabras afines, etc.

Es por todo esto que defendemos que se proceda de manera *semi-integrada*, es decir: que las actividades y materiales integrados de vocabulario, gramática y cultura en contexto se completen con actividades más específicas y menos libres para practicar, siempre en contexto, algún componente específico de la lengua (fónico, léxico, gramatical, (inter)cultural...) y así darle la posibilidad al alumno de automatizar las formas nuevas antes de tener que emplearlas inmediatamente (y por ello muchas veces de manera errónea) en actividades totalmente libres. Frente a las versiones más extremas de los enfoques comunicativos y de enfoque por tareas, que en sus pasan inmediatamente a practicar en contextos (semi-)libres, aquí abogamos por una práctica por fases, empezando por practicar las estructuras nuevas en ejercicios de tipo cerrado, pasando gradualmente a la práctica en ejercicios semi-libres, para terminar con el objetivo final, que consiste en aplicar las estructuras nuevas en ejercicios libres.

En el marco de la enseñanza del componente gramatical, se recomienda practicar primero las estructuras nuevas con actividades cerradas como las tradicionales de relleno (pero siempre en contextos significativos: por ejemplo, para practicar la formación del pretérito (absoluto), en vez de hacerlo con frases sueltas y no relacionadas, presentar un recorrido por la historia reciente de España y sustituir las formas del pretérito por sus infinitivos respectivos), además de actividades de combinación, toda una serie de juegos tradicionales como dominós, bingos de palabras, cadenas de palabras, crucigramas, etc. En una segunda fase se puede trabajar con actividades “semi-libres”, como en la Imagen 8, donde, en una presentación sobre uno de los temas elegidos para el curso, las frases van acompañadas por pictogramas y símbolos que el alumno debe sustituir por verbos y conectores, eligiendo entre varias formas posibles listadas aparte (de ahí lo semi-libre).

La población española:

1. ☐ bastante extensa, a saber: unos 40 millones.
2. ☒ muy densa, es decir/esto es: 80 habitantes / km² (☐ Francia y ☒ Holanda)
3. ☒ 75% urbana y vive ☐ en Madrid, ☐ Barcelona o ☐ Valencia; además, la población ☒ ...
4. ☐ joven, pero ☐ envejeciendo: la tasa de natalidad ☐ baja ☒ la inmigración ☒ y ☒ una alta tasa de natalidad
5. ☒ 40% activa, lo que equivale a la media europea
 1. ☒ la evolución del paro, gracias a la UE y la baja natalidad
 2. ☒ la evolución de exportación a importación de mano de obra (sobre todo de América latina y África)
 3. ☐ el porcentaje de mujeres empleadas
6. ☐ cualificada:
 1. ☒ el número de estudiantes universitarios o servicios ☒ industria ☒ agricultura

Imagen 8. Ejemplo de una actividad semi-libre.

7. LA “E” DE LO “ECOLÓGICO”

Cada profesor puede aprovechar, hoy en día y más que nunca, la tecnología digital para confeccionar nuevos materiales de tal manera que sean reciclables y versátiles con el fin de adaptarlos a contextos nuevos (“sostenibilidad”). Si en un documento, una presentación o una base de datos se estructuran los datos de manera temática y modular, además de diferenciarlos en activos y “pasivos” (mejor hablar de “receptivos”, porque también las destrezas receptivas requieren bastante actividad de parte del alumno), estos serán adaptables a múltiples grupos meta e invitarán a estudiar la materia de manera temática y modular, así como a dividirla en “pasiva” (receptiva) y activa.

Para eso hace falta enseñar y practicar el uso variado de estrategias, (micro)habilidades e instrumentos que permitirán al alumno situar su comprensión lectora y auditiva en un nivel superior al de sus destrezas productivas, otra inyección para la autoconfianza y la motivación: se subestiman las posibilidades extra que generan un conocimiento receptivo más alto de la gramática, el léxico, la pragmática, la cultura, etc.

Esto se puede conseguir enseñando ya en el nivel A1 a *reconocer* gradualmente *todas* las formas verbales de todos los tiempos y modos, lo cual exige otra manera de presentar las formas. Así, el imperfecto se presenta de manera contrastada al condicional, de modo que el alumno sabrá detectar fácilmente no solo las formas del imperfecto terminadas en *-aba/s/ismos/n* de un verbo en *-ar*, sino también distinguir a partir de la desinencia en *-ía/s/ismos/n* una imperfecto de un condicional de un verbo en *-ero -ir* (véase la Imagen 9).

RECEP TIVO	impf
	-ar: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban (compraba...) -er/-ir: -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían (comía, comías...; vivía, vivías...)
	condicional vs imperfecto: -ía (2)
	condicional: INFINITIVO + -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían (compraría, comprarías...; comería, comerías...; viviría, vivirías...)
	imperfecto (-er / -ir) = RAÍZ + -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían (comía, comías...; vivía, vivías...)

Imagen 9. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur*.

En Buyse (2019), por ejemplo, se ilustra cómo se pueden introducir ciertas herramientas para que los alumnos del nivel A1 sepan llegar a leer con cierta fluidez textos de prensa auténticos sin frustrarse por sus conocimientos lexicogramaticales eminentemente básicos, puesto que instrumentos como Lingro y Readlang (véanse Imágenes 10 y 11) les permiten asociar con un solo clic palabras aparentemente desconocidas (por ejemplo, ‘sepa’) con fichas lexicográficas de lemas con sus traducciones a una lengua fuente elegida de antemano (inglés, francés...). En vez de frustrarse y dejar de leer después de tropezar por enésima vez con una palabra desconocida, el lector novato suele sorprenderse a sí mismo de lo que ya sabe leer y comprender en la lengua meta y seguirá leyendo y descubriéndola (véanse las Imágenes 10 y 11 para su aplicación en el manual *Campus Sur*).

Lingro es una aplicación en internet que te permite encontrar inmediatamente las traducciones de las palabras del texto que piensas desconocer.

Busca en internet un texto redactado en español sobre unas de tus marcas de ropa preferidas, copia el URL del artículo, vete a <http://lingro.com/>, pega el URL del artículo, elige uno de los diccionarios, por ejemplo “Spanish-English”, y pincha (“click”) la flecha. Aparece el mismo texto, pero cuando pinchas una palabra que piensas desconocer aparece una ventana (“window”) con una traducción. Abajo en la pantalla también puedes introducir palabras para buscarlas en un diccionario.

¿Qué palabras o combinaciones de palabras te ha permitido entender rápidamente esta herramienta Lingro? Haz una lista e introdúcelas en la parte de abajo de Lingro.

Imagen 10. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur*(1).

Lee, con la ayuda de Readlang, lo que opinan varios periódicos y agencias de prensa españoles sobre el spot publicitario de Desigual.

Readlang es una aplicación en internet que, como Lingro, te permite encontrar inmediatamente las traducciones (a varias lenguas, también minoritarias, como el neerlandés) de las palabras del texto que piensas desconocer.

Vete a <https://readlang.com>, elige una opción para entrar (Google plus, email, o intenta la versión trial), instala la extensión para el webreader, abre en otra pestaña (“tab”) uno de los artículos y pincha (“click”) las palabras que piensas desconocer. Puedes hacer listas propias y ejercicios con flash cards.

Imagen 11. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur*(2).

8. LA “@” DE LO “AGRADABLE” Y “AFECTIVO”

Otro de los aspectos por los que abogamos en este entorno es el de una enseñanza lúdica, variada e interactiva. Pongamos por ejemplo un ejercicio tradicional para la práctica de un componente gramatical como el pretérito perfecto compuesto en el marco de la expresión

oral. La actividad por excelencia utilizada es responder a la pregunta ‘¿qué has hecho este fin de semana?’ en la que los estudiantes trabajan en grupos. Con vistas a ir un paso más allá en busca de formas motivadoras que activen a los estudiantes, podemos presentarles la misma actividad con otro envoltorio más atractivo o llamativo, con el fin de aumentar su motivación: realizar un *bucket list* para la que, anteriormente, tienen que ponerse de acuerdo repasando que han hecho o no todavía y adivinar quién del grupo tiene esa experiencia.

En nuestro contexto la afectividad se considera en sentido amplio como la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta (Arnold y Foncubierta, 2019). En línea con estos autores, hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

La atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras. Concretamente, ¿cómo podemos crear un ambiente afectivamente más positivo? Lo que está claro es que algunos tipos concretos de actividades en el aula son más apropiados para una persona que para la otra. Por ejemplo, los profesores deben ser comprensivos con la reticencia que muestran los alumnos a participar en tareas que requieren un carácter abierto y una sociabilidad patente, como son el teatro y las dramatizaciones, y deben animarlos a participar en estas útiles actividades de manera adecuada. Los profesores también deben tener en cuenta las formas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición e introversión. Lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo. Las siguientes podrían ser algunas sugerencias para estimular el ambiente positivo y la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

- 1) Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje, siendo necesario considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.
- 2) Más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
- 3) Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.

4) Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.

5) Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que estos consideren validas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

En otras palabras, los alumnos deben creer que tienen algún control sobre los resultados de su propio proceso de aprendizaje y deben sentir un “sentimiento de eficacia dentro de sí mismos” si quieren hacer el esfuerzo necesario para aprender el nuevo idioma. Un ejemplo de cómo se puede despertar la cooperación y la autoevaluación del alumno en combinación con la expresión en el futuro y en el pasado se muestra en la Imagen 12.

¿Qué tal vuestro español? ¿Estáis contentos de vuestros progresos? ¿Qué vais a hacer para mejorar los elementos críticos?

Modelo

—¿Qué has aprendido tú? —Yo he aprendido demasiado de la ortografía, mucho de la gramática...

1. Mis conocimientos de los componentes lingüísticos: he estudiado (+) demasiado/mucho/bastante/poco/demasiado poco (-) de ...

la gramática (+) A B C D E (-)

el vocabulario (+) A B C D E (-)

la pronunciación (+) A B C D E (-)

la ortografía (+) A B C D E (-)

Voy a estudiar mejor la/el...

2. El uso de los instrumentos: he usado (+) demasiado/mucho/bastante/poco/demasiado poco (-) ...

el manual de vocabulario (PV) (+) A B C D E (-)

el manual de pronunciación (BUS) (+) A B C D E (-)

los ejercicios electrónicos (+) A B C D E (-)

el curso (syllabus) (+) A B C D E (-)

los enlaces web en el curso (+) A B C D E (-)

Voy a practicar más la/el/los...

3. Lo que más me ha gustado de la primera parte del curso es/son...

4. Lo que menos me ha gustado es/son...

Imagen 12. Uso de una ficha de autoevaluación: autorreflexión por medio de tiempos futuros y pasados.

9. LA “M” DE LO “MOTIVADOR”

Una enseñanza agradable y afectivamente adecuada ayuda a crear un entorno motivador. En un entorno de aprendizaje como el nuestro, el punto de partida debe dedicar mucha atención –en el marco didáctico global– a los procesos cognitivos y metacognitivos con un

papel clave para la (auto)motivación y la (auto)evaluación –en este orden–, que consideramos componentes de una pareja inseparable: antes de evaluar, se deben buscar medios para motivar a los alumnos, para que se motiven ellos mismos y para que puedan evaluarse a sí mismos. Por eso, es primordial crear un entorno que posibilite estímulos recurrentes y variados (incidentales e intencionales) y que recompense los esfuerzos repetitivos y el progreso. Por ejemplo, al poner a disposición de los alumnos una base – amplia pero bien estructurada– de ejercicios para trabajar contenidos gramaticales, electrónicos o no, pero con clave o autocorrección, el profesor podría comprometerse a recurrir a los contextos de los ejercicios a la hora de confeccionar una prueba y/o un examen. Así, el alumnado se verá más invitado a aprender por la práctica y en contexto.

En ocasiones, la enseñanza de contenidos gramaticales suele percibirse como aburrida o tediosa por los estudiantes. El docente tiene la responsabilidad de elaborar materiales y actividades que motiven su práctica y asimilación en el aula, de modo que se estimule una correcta adquisición de estos. Partir de enfoques inductivos que involucren directamente al alumnado en la observación y el análisis de una característica gramatical, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica, fomenta hacerles partícipes de un proceso intuitivo en su propio aprendizaje. De esta manera, se potencia la autonomía, el dinamismo, la participación en una práctica docente donde se les enseña a pensar.

Un concepto clave para despertar la motivación intrínseca del alumno es el del *disciplinary future self* (Oyserman, Destin y Novin, 2015), adoptado por la Universidad KU Leuven (Bélgica) en su visión sobre la enseñanza como motor central para motivar al alumnado actual:

Possible or future selves are conceptions of ourselves in the future, including, at least to some degree, an experience of being an agent in a future situation [...]. The university offers certain 'disciplines' or study programmes which students can choose from and which will have an academic impact on the identity (therefore: disciplinary future self). [...] students who are constantly reminded of their disciplinary future self, study in a deeper way. They perceive the learning environment in a positive way and achieve according to their capabilities better results (KU Leuven, 2014: 35).

En la imagen 13 se puede apreciar una aplicación concreta de este concepto en el marco del manual *Campus Sur*.

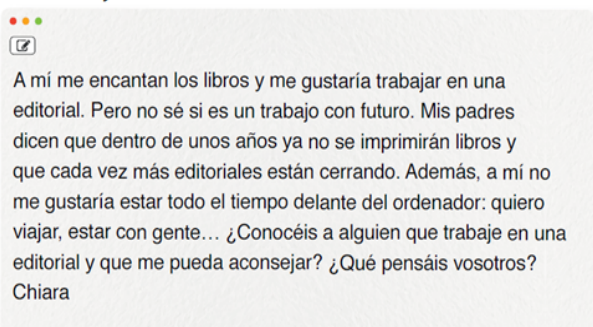
PROYECTO EN GRUPO

Vamos a crear un foro de dudas y consejos relacionados con nuestro futuro profesional.

A. En grupos, respondemos a estas preguntas.

- ¿Estamos trabajando o haciendo prácticas?
¿En qué? ¿Estamos contentos?
- ¿Estamos buscando trabajo? ¿De qué?
- ¿Qué tipo de trabajo nos gustaría hacer en el futuro? ¿Sabemos cómo es el día a día de la gente que se dedica a ello? ¿Sabemos si nuestro carácter y forma de vida se adecúan a ese tipo de trabajo?
- ¿Sabemos qué requisitos piden a los candidatos a nuestro puesto de trabajo ideal? ¿Estamos preparados para ello? ¿Qué nos falta? ¿Sabemos por dónde empezar?
- ¿Hemos hecho entrevistas de trabajo? ¿Cómo nos sentimos haciéndolas? ¿Qué deberíamos mejorar?
- ¿Cómo vemos nuestro futuro profesional: con algo de miedo o con optimismo?

B. Creamos un foro. Cada uno escribe una consulta relacionada con su futuro profesional y la búsqueda de trabajo.



C. Leemos las consultas de las otras personas y, si tenemos consejos o información que les pueda resultar útil, les respondemos.

Imagen 13. Uso del concepto del “disciplinary future self” en *Campus Sur*.

10. CONCLUSIONES

En conclusión, esperamos haber demostrado a partir de ejemplos concretos cómo la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras lexicogramaticales pueden enriquecerse y diversificarse al enmarcarse en un entorno como el de M@estro.

Así, en la era de aprendizaje actual, es de suma importancia acompañar mejor y de una manera más diversificada al alumno –sus destrezas (meta)cognitivas, su progreso, sus estilos de aprendizaje, su autoevaluación y responsabilidad–, tanto por medio de una actitud motivadora en la que la estructura lexicogramatical se presenta como una oportunidad para aprender, mediante actividades que tomen en cuenta este objetivo (como el trabajo inductivo, la evaluación por pares, etc.) e instrumentos motivadores como portafolios, materiales auténticos y estímulos multisensoriales (audio, imagen, texto). Asimismo, es esencial que estos instrumentos y actividades no sólo sirvan para estimular a la generación actual de jóvenes, sino que también se les recompense los esfuerzos y el progreso realizados por medio de sistemas de evaluación formativos y motivadores. La referencia a la lengua y cultura maternas, además del uso de herramientas para aumentar las capacidades receptivas, ayudarán al alumno a evitar mejor los escollos más frecuentes y sentirse en una comunidad extranjera, pero rodeado “por lo(s) suyo(s)”, lo que le permitirá tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos y responsabilizarse de su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso Pérez-Ávila, E. (2007). "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 37, 11-27.
- Arnold, J. y J.M. Foncubierta (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- Buyse, K. (2011). "Effective language learning in lsp contexts what most courses should do but fail to do". *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 161, 31-45.
- Buyse K. (2019). "Destrezas II: expresión y comprensión escritas". En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación inicial para profesores de español*. Madrid: SGEL, 121-142.
- Buyse, K., M. Lacorte Peña, A.M. Martínez Lara, T.E. Moreno Aponte, F. Rosales Varo y P. Salamanca Fernández (2017). *Campus Sur. Libro del alumno. Manual de español A1-B1 orientado al mundo universitario*. Barcelona: Difusión.
- Buyse, K., M. Lacorte Peña, A.M. Martínez Lara, T.E. Moreno Aponte, F. Rosales Varo y P. Salamanca Fernández (2017). *Campus Sur. Cuaderno de ejercicios. Manual de español A1-B1 orientado al mundo universitario*. Barcelona: Difusión.
- Buyse, K. y G. Torfs (1999). "Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de "auto-estudio guiado" en un curso de español interactivo". En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: ASELE y Universidad de Santiago de Compostela, 923-935.
- Cervero, M.J. y F. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Galindo Merino, M.M. (2011). "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?" *Estudios de lingüística* 25, 163-204.
- Gijsselaers, W. (2007). "Talking about My Generation". Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*. Maastricht, 14-16 de noviembre de 2007.
- Humblé, P.H. (2001). *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- KU Leuven. (2014). *Visie en beleidsplan onderwijs en studenten 2014-2017*. Lovaina: KU Leuven.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Maciel, C.A. (1997). *Etude du vocabulaire de quatre manuels d'espagnol*. París / Ginebra: Honoré Champion Editeur / Editions Slatkine.

Oyserman, D., M. Destin y S. Novin (2015). "The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise". *Self and Identity* 14(2), 173-188.

Sagarra, N. (2006). "The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish". *The Modern Language Journal* 90 (2), 228-244.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.

Veraghtert, N. (2004). *¿Qué léxico proponer a los principiantes? ¿Y según qué ritmo? Análisis crítico de manuales de ELE*. Lovaina: K.U. Leuven, tesis de licenciatura.

¿INDICATIVO O SUBJUNTIVO? ELIGE TU PROPIA AVENTURA: UNA ACTIVIDAD DIGITAL PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE UNA GRAMÁTICA COGNITIVA

ISABEL MOLINA-VIDAL

I.MolinaVidal@leeds.ac.uk

UNIVERSITY OF LEEDS, LEEDS, REINO UNIDO

RESUMEN

La enseñanza de una gramática cognitiva se va perfilando como una forma efectiva de explicar contenidos que durante mucho tiempo se han presentado como sujetos a numerosas reglas de gramática y sus casi igual de numerosas excepciones provocando en ocasiones la confusión de alumnos y profesorado y la sensación de arbitrariedad en la aplicación de dichas reglas. Por otro lado, el desarrollo de herramientas digitales y la Web 2.0 ofrecen un contexto favorable para una enseñanza de la gramática motivadora, significativa, contextualizada y basada en la reflexión y la colaboración. En este artículo se presenta una actividad diseñada con una herramienta digital y se proponen dos modalidades de realización (individual y con foro de discusión) para fomentar una enseñanza-aprendizaje del contraste entre indicativo y subjuntivo desde el punto de vista de la gramática cognitiva y del aprendizaje basado en la colaboración por el que aboga el constructivismo.

PALABRAS CLAVE: indicativo, subjuntivo, gramática cognitiva, herramienta digital, gamificación

ABSTRACT

The teaching of a grammar using a cognitive approach is gaining prominence as an effective way of presenting contents, which have been traditionally explained through a plethora of grammar rules and exceptions leading to confusion and a sense of chaos among both learners and teachers when applying those rules. Furthermore, the development of new digital tools and the possibilities of the Web 2.0 offer a space for teaching the grammar in a way that engages learners and provides for contexts that make it significant while inviting to reflection and collaboration. This paper presents an activity designed using a digital tool and two ways of carrying out the activity (individually or by using a discussion board) are proposed. The aim of the activity is to promote the teaching and learning of the difference between indicative and subjunctive from the point of view of a cognitive grammar and a constructivist view of learning through collaboration.

KEYWORDS: indicative, subjunctive, cognitive grammar, digital tool, gamification

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de los usos de indicativo y subjuntivo ha sido y sigue siendo una de las cuestiones más difíciles de aprender por parte de la mayoría de los estudiantes de español como lengua extranjera. A los profesores tampoco nos ha resultado fácil diseñar materiales para presentar la diferencia y no pocas veces nos hemos encontrado ante ejemplos que no se ajustaban a las explicaciones que proponen gramáticas basados en enfoques tradicionales o propuestas de manuales que dificultan la comprensión y exigen de docentes y alumnado la memorización de listas infinitas de casos y supuestos (Llopis-García, 2011: 125-130). Quizás una de las claves de que los estudiantes no aprendan esta diferencia sea que los propios docentes no hemos entendido cómo funcionan estas estructuras, aunque somos los primeros que deberíamos saberlo. Se da, por lo tanto, una falta de correlación entre los aportes de la investigación lingüística y la práctica docente todavía hoy en día (Llopis-García, 2011: 25). En ese sentido, la gramática

cognitiva ha contribuido en gran medida a dar explicaciones más claras y coherentes sobre cómo funciona la lengua. No obstante, el gran reto es que los profesores diseñemos materiales de acuerdo con los principios de este enfoque teniendo en cuenta la intención comunicativa del hablante y mostrando cómo las opciones del hablante están relacionadas con la manera en que este está construyendo la situación (Tyler, 2012: 91). De acuerdo con esto, el presente artículo tiene como objetivo presentar una actividad diseñada con una herramienta digital para estudiantes británicos universitarios de nivel avanzado que todavía no consiguen diferenciar con eficacia los usos de indicativo y subjuntivo. Tres son los pilares fundamentales en los que se fundamenta el diseño de la actividad: 1) la práctica de los usos de indicativo y subjuntivo, entendidos desde la perspectiva de la gramática cognitivo-operativa (Ruiz Campillo, 2007); 2) un enfoque constructivista basado en la colaboración y 3) las ventajas que ofrecen las herramientas digitales para fomentar y acomodar dichos enfoques didácticos (Molina-Vidal, 2016).

2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR UNA GRAMÁTICA COGNITIVA?

La gramática cognitiva puede responder a algunas de las causas por las cuales muchos estudiantes de español como lengua extranjera no consiguen dominar los usos de indicativo y subjuntivo a pesar de llevar muchos años estudiando la lengua y recibiendo la retroalimentación negativa de los profesores: según Tyler (2012: 3), la lengua tiene una sistematicidad que los enfoques tradicionales no han explicado y de ahí que la visión tradicional de la gramática sea un conjunto de reglas que hay que memorizar. Asimismo, el enfoque tradicional considera la sintaxis separada del significado y no vincula nuestras interacciones con el mundo y cómo todo esto se refleja en la lengua (Tyler, 2012). Por el contrario, la gramática cognitiva se basa en la búsqueda de las pautas que rigen los mecanismos de la lengua. Uno de los elementos fundamentales de la lingüística cognitiva es el concepto de ‘embodied meaning’. La idea de ‘embodied meaning’ se refiere a que las personas no tenemos acceso directo a la realidad, sino que esta depende de nuestras interacciones con el mundo. Así pues, la lengua está conectada con el mundo socio-físico y, por lo tanto, las formas están asociadas a significados que el hablante va eligiendo con el objetivo de comunicar. En definitiva, la gramática (forma, función y significado) se considera un reflejo de cómo comprendemos el mundo (Tyler, 2012: 30) y las reglas no difieren mucho de las palabras (Evans, 2014: 247), es decir, tienen un significado asociado a la forma (Langacker, 2008: 73).

La gramática tradicional ha presentado la sintaxis desvinculada de la realidad y, por eso, los profesores hemos explicado la sintaxis como una entidad desprovista de significado y los estudiantes lo han aprendido de este modo. Sin embargo, si atendemos a algunas propuestas sobre el aprendizaje de las lenguas, se observa que el significado es relevante a la hora de adquirir contenidos. En relación con esto, cabe destacar el concepto de ‘Noticing Hypothesis’ desarrollado por Schmidt en varios trabajos (Ellis, 2015: 14) y que defiende que cuanto más notan los estudiantes y cuanto más conscientes son de lo que están diciendo, más aprenden. El concepto de ‘noticing’ está a su vez influido por el concepto de redundancia semántica ‘semantical redundancy’, según el cual los aprendientes de una lengua no perciben las características de la lengua que aprenden si no atribuyen un significado a esas formas. Así pues, los estudiantes ignoran esas peculiaridades de la lengua

porque no las consideran necesarias para comprender el significado y, por eso, las ven como semánticamente redundantes (Ellis, 2015: 15). Este fenómeno de redundancia semántica podría explicar por qué los estudiantes no consiguen emplear con corrección los usos de indicativo y subjuntivo en español: no atribuyen significado a las formas de los verbos en dichos modos. Según la gramática cognitiva, dos pueden ser las razones principales por las cuales esto no ocurre:

a) No les hemos enseñado la gramática y las formas en relación a los significados y a la intención comunicativa, sino basándonos en concepciones estructuralistas de la lengua en las que los contenidos gramaticales tienen más peso y en una serie de presupuestos o mitos que no explican con precisión el contraste subjuntivo-indicativo (Llopis-García, Real-Espinosa, Ruiz-Campillo, 2012: 123).

b) En su lengua materna los espacios mentales de declaración-no declaración, que son los significados del contraste indicativo-subjuntivo en español (Ruiz Campillo, 2007), se construyen de un modo diferente y, por lo tanto, no pueden transferir el conocimiento de una lengua a otra de forma automática.

Según Ellis y Cadierno (2009: 111-112) el aprendizaje de una segunda lengua en adultos es un proceso de reconstrucción de la lengua porque las estructuras y categorías de la L2 se encuentran en constante competición con las de la lengua materna y con frecuencia las estructuras de una lengua y de la otra constituyen formas diferentes de construir la realidad. Según la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual, los humanos organizamos el contenido cognitivo en paquetes o espacios mentales (Tyler, 2012: 217). Los espacios mentales son estructuras parciales que aparecen cuando pensamos y hablamos y que permiten una compartimentación sofisticada de nuestro discurso y del conocimiento de las estructuras (Fauconnier, 1997: 11). Por ejemplo, cada uno de los tipos de oraciones condicionales que existen en inglés correspondería a un espacio mental. Los 'space builders' son expresiones gramaticales que abren nuevos espacios o dirigen la atención hacia un espacio ya existente. Por otro lado, los tiempos y los modos también juegan un papel importante a la hora de determinar en qué espacio tenemos que fijar la atención (Fauconnier, 1997: 40-41). Por ejemplo:

(1a) ¿No crees que es un poco tarde?

(1b) No creo que sea un poco tarde.

El 'space builder' 'no creo' abre un espacio mental y el 'space builder' de modo compuesto por el verbo en indicativo (es) o subjuntivo (sea) abre otro espacio que va determinando el significado. En el caso del indicativo el hablante nativo va a entender que se trata de una declaración y en el caso del subjuntivo que no se está declarando. Por el contrario, el hablante nativo de inglés organiza esa misma realidad (la de declarar o no declarar) en espacios mentales, pero en su caso, el 'space builder' de modo (indicativo-subjuntivo en español) no aparece en estas estructuras. Habrá otra, pero no esa y es por eso por lo que no es capaz de transferir esa categorización cuando habla español de forma natural desde su propia lengua materna. En este caso es necesaria la intervención y la enseñanza explícita de la gramática centrada en la forma y el significado. Sin embargo, como hemos mencionado antes, los profesores hemos intervenido con explicaciones que no tenían en

cuenta el significado y los contextos de uso y, como consecuencia, la intervención no ha resultado efectiva, ya que, tradicionalmente, no se ha sabido hacer ver al estudiante que el uso de indicativo-subjuntivo tiene un significado y no resulta redundante.

En resumen, la gramática cognitiva aporta una serie de ventajas a la hora de presentar la gramática a los alumnos entre las que podemos destacar las siguientes:

GRAMÁTICA COGNITIVA	GRAMÁTICA TRADICIONAL
La gramática responde a unas reglas vinculadas con nuestra experiencia e interacción con el mundo que nos rodea y con una intención de comunicar significados. La gramática no es aleatoria, tiene una razón de ser 'motivated'.	La gramática es un grupo de reglas y excepciones que no tienen un orden claro: percepción aleatoria de la lengua.
No hay una correspondencia unívoca entre sintaxis y determinados verbos. Las formas se relacionan con la función y el significado. Por lo tanto, no es necesario memorizar estructuras y verbos.	La percepción aleatoria de la gramática lleva a la necesidad de memorizar las estructuras y las formas que van con dichas estructuras.
Al no tener que memorizar estructuras sin una explicación coherente se aprende de una forma más acorde con los procesos cognitivos ya que el conocimiento lingüístico no se almacena de manera aleatoria, sino que se organiza en esquemas.	La memorización de listados de estructuras y verbos sin una explicación clara y coherente resulta un método más costoso y menos efectivo de aprendizaje.
Se ofrece a los alumnos una explicación más clara y precisa de cómo funciona la lengua. Esto puede ser una fuente de motivación y de apreciación de la lengua como instrumento que organiza y articula la realidad que nos rodea y tiene implicaciones a la hora de entender las diferencias interculturales.	Los alumnos no cuentan con una idea clara de cómo funciona la lengua y esto puede provocar frustración y, por lo tanto, desmotivarlos.
Los docentes disponemos de explicaciones claras de cómo funciona la lengua.	Los docentes se encuentran en situaciones en las que no saben cómo dar respuesta a preguntas que hacen los alumnos sobre casos de gramática que no encajan con las reglas propuestas por el enfoque tradicional.

Tabla 1. Ventajas de aplicar una gramática cognitiva vs. un enfoque tradicional.
(Basado en Tyler, 2012)

Así pues, la gramática cognitiva puede ayudar tanto a estudiantes como a profesores a entender y aprender la gramática como se aprende y entiende el vocabulario (Achard, 2008), es decir, con un significado que se atribuye a las formas de los verbos y motivado por la intención comunicativa y el contexto de uso. En definitiva, la contribución de la gramática cognitiva reside en que asocia formas y significados para que los estudiantes entiendan la manera que tenemos los hablantes nativos de procesar el mundo (Llopis-García, 2011: 97). Este enfoque resulta especialmente útil a los docentes a la hora de explicar construcciones gramaticales que resultan particularmente difíciles de aprender a los estudiantes de español como el contraste entre el indicativo y el subjuntivo. No obstante, para alcanzar este objetivo los docentes y creadores de materiales tenemos que "cambiar el chip" (Llopis-García, 2011: 99) y diseñar actividades que consideren la instrucción gramatical desde este punto de vista de la gramática cognitiva. Y es precisamente este giro en el diseño de materiales el que se propone en el diseño de la actividad que se presenta en este artículo.

La enseñanza de una gramática cognitiva por sí sola resulta más eficaz que los enfoques tradicionales en la creación de actividades. No obstante, el diseño de la actividad propuesta en este artículo se ha basado en la combinación de varios elementos entre los que se encuentran también los principios del constructivismo social y del aprendizaje mediante el diálogo y la colaboración y que se han explicado con anterioridad en la presentación de materiales similares (Molina-Vidal, 2016 y 2019).

3. CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Junto a la enseñanza de una gramática cognitiva, otro de los factores que han influido en el diseño de esta actividad es una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo. Según la perspectiva sociocultural del desarrollo intelectual, la lengua tiene tres funciones fundamentales (Mercer *et al.*, 1999: 96):

- Herramienta cognitiva: la lengua se utiliza para procesar el conocimiento.
- Herramienta cultural o social: la lengua se emplea para compartir el conocimiento.
- Herramienta pedagógica: una persona puede usar la lengua para ofrecer a otra conocimiento o como guía intelectual.

Por lo tanto, la lengua puede servir como instrumento para crear conocimiento, como herramienta para aprender y para crear conexiones entre el conocimiento previo que tenemos y nuevas ideas que nos aportan otros (Bayer, 1990). Vygostky (1978: 33) con su propuesta de ZPD (*Zone of Proximal Development*) y Krashen (1982: 21) con la teoría del *input* por la cual la adquisición viene de la mano de un *input* que incluye $i+1$ constituyen el andamiaje teórico en el que se basa una concepción del aprendizaje como un proceso de diálogo e intercambio de ideas entre varios participantes y que se puede ilustrar como se muestra en la figura 1.

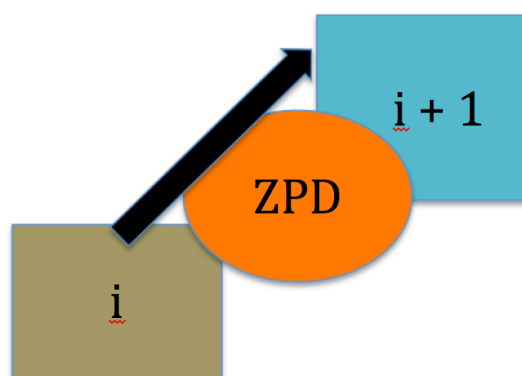


Figura 1. Expansión de la zona de desarrollo próximo por la interacción.

En este artículo se propone una explotación de la actividad que se presenta basada en la colaboración y la reflexión conjunta mediante el empleo de la herramienta digital del foro. Pero, ¿por qué resulta pertinente emplear herramientas digitales para fomentar la

enseñanza de una gramática cognitiva? En el siguiente apartado se exponen algunas de las aportaciones de las herramientas digitales a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

4. ¿POR QUÉ USAR HERRAMIENTAS DIGITALES?

Conole (2008) advierte de las contradicciones que se dan entre los enfoques empleados en la enseñanza y aprendizaje y el potencial que ofrece la Web 2.0. Las posibilidades de colaboración, de participación o de compartir información que ofrecen las herramientas digitales actuales entran en conflicto con concepciones tradicionales de aprendizaje rígidos y basados en la memorización y en la acumulación de conocimiento sin una aplicación práctica. Por el contrario, las interacciones e incluso las posibilidades lúdicas que ofrecen las herramientas digitales hoy en día están más al servicio que nunca de enfoques de enseñanza que priorizan la reflexión y el uso significativo de la lengua en contexto como la perspectiva cognitiva. En este sentido, el mundo digital puede mejorar y complementar a la enseñanza presencial siempre y cuando tengamos clara nuestra concepción de en qué consiste la enseñanza-aprendizaje de la lengua y seleccionemos las herramientas digitales que mejor van a servir a nuestros objetivos didácticos y no al contrario, es decir, un uso de la tecnología como fin en sí mismo Boyle y Ravenscroft (2012).

Por su parte, Warschauer (1997: 472) ya indicaba los beneficios de la comunicación mediada por ordenadores CMC (*computer-mediated communication*) basada en la escritura como medio que propicia la colaboración y la construcción de significados de forma colaborativa según la propuesta del constructivismo social mencionada anteriormente. Así pues, una de las razones por las que decantarnos por el uso de herramientas digitales como el foro es la posibilidad de diálogo, intercambio de ideas y la posible expansión de las zonas de desarrollo próximo de los participantes.

Por otro lado, la ubicuidad de las herramientas digitales y la posibilidad de participar en foros en línea a distancia y desde cualquier lugar siempre y cuando contemos con una conexión a internet permiten un aprendizaje más personalizado y que se ajusta al ritmo de aprendizaje de cada alumno al mismo tiempo que se fomenta la reflexión y la inducción, ya que estamos dando al alumno tiempo suficiente para que piense en la gramática.

Por último, también tenemos que tener en cuenta el posible componente lúdico de la actividad que se propone en este artículo. Como se describe con más detenimiento en el siguiente apartado, la herramienta digital *Twine* permite crear historias encadenadas en las que el lector tiene que elegir entre dos opciones dadas y dependiendo de la opción que escoja la historia continuará o llegará a un callejón sin salida (Molina-Vidal, 2016 y 2019). En este sentido, la actividad se puede considerar lúdica en tanto en cuanto el participante tiene que tomar las decisiones adecuadas para conseguir un objetivo. Es como si se encontrara dentro de un laberinto del que solo se puede salir si se da con la ruta adecuada y esa ruta viene dada en la actividad por las opciones que se le presentan al lector, en este caso formas de indicativo o subjuntivo. Según Godwin-Jones (2014: 11), este tipo de juego se ajustaría a la definición de “serious games” o juegos serios porque se diseñan con un propósito didáctico muy específico, frente a otro tipo de juegos que tienen como objetivo más el entretenimiento que el aprendizaje de contenidos concretos. Una de las ventajas de

los juegos serios es que se pueden diseñar para adaptarse a necesidades de aprendizaje concretas. Sin embargo, esta misma ventaja constituye también una contrapartida, ya que si el objetivo didáctico es muy evidente pierden la espontaneidad y no son tan sofisticados o entretenidos como otro tipo de juegos. No obstante, otra de las ventajas de este tipo de herramienta es la posibilidad que tiene el participante de obtener retroalimentación inmediata, puesto que si no escoge la opción correcta la historia no va a progresar y el lector entenderá por qué esa ruta no era la adecuada. El componente de retroalimentación inmediata, además de resultar útil para el aprendizaje de la lengua, resulta motivante y significativo (contextualizado) para los estudiantes porque van a saber en todo momento por qué se han equivocado y cuáles son las consecuencias e implicaciones comunicativas de sus decisiones.

En resumen, los principios en los que nos hemos basado para el diseño de la actividad mediante la herramienta digital *Twine* (individualmente o en combinación con el foro) se resumen en la figura 2.



Figura 2. Principios que han influido en el diseño de la actividad con la herramienta digital *Twine*.

5. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON LA HERRAMIENTA DIGITAL *TWINE*

La herramienta digital *Twine* (<https://twinery.org>) permite crear historias con diferentes rutas, es decir, en un punto del relato al lector se le da la oportunidad de elegir entre dos opciones y dependiendo de la opción que escoja la historia irá por un camino o por otro tal y como ocurre en los conocidos libros de “elige tu propia aventura”.

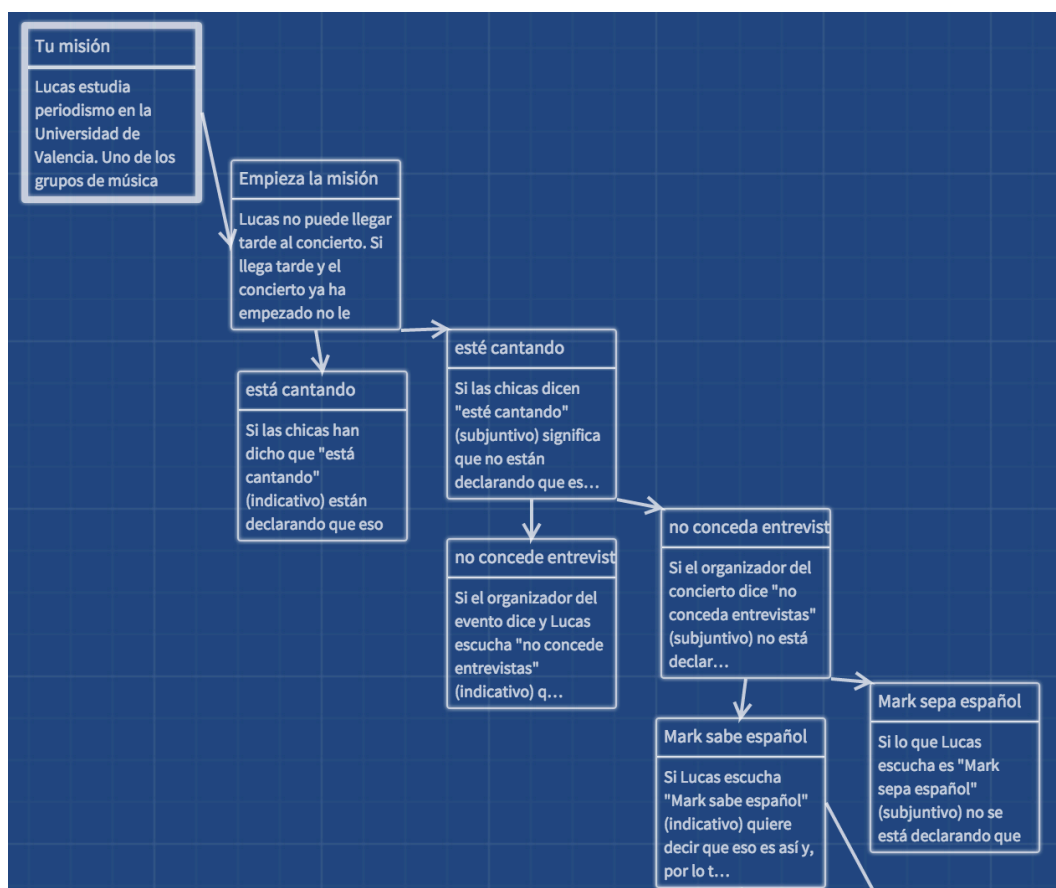


Figura 3. Edición de la historia con la herramienta digital *Twine*.

La actividad que se propone en este artículo tiene por objetivo la práctica del uso del indicativo (declaración) y del subjuntivo (no declaración) y se presentan dos modalidades:

- a) Individual: la actividad se encuentra alojada en la plataforma digital del centro de enseñanza y el alumno puede acceder a ella y practicarla cuando quiera y desde donde quiera.
- b) En grupo: la actividad se encuentra alojada en la plataforma digital del centro de enseñanza y los alumnos pueden acceder a ella pero tienen que decidir conjuntamente qué opción de las dadas escogen y para ello usarán un foro de discusión en el que reflexionarán y argumentarán qué opción es la correcta.

La propuesta de realizar la actividad en grupo resulta interesante porque del análisis de las conversaciones que tengan lugar en el foro podremos obtener información sobre los procesos de reflexión del alumnado con respecto a la gramática y comprobar si las lógicas que siguen se corresponden con las explicaciones que les hemos dado en las clases de gramática. Además, se podrían identificar ejemplos de constructivismo social y aprendizaje colaborativo y, por añadidura, estamos fomentando un aprendizaje de la lengua basado en la reflexión y la creación de hipótesis que, en última instancia, contribuye al aprendizaje autónomo de los estudiantes.

La actividad que se propone se titula “La entrevista” y se inicia con una introducción en la que se plantea al usuario el objetivo que tiene que alcanzar y que es el factor que tiene que determinar la toma de decisiones. En este caso el protagonista es un estudiante de periodismo que quiere hacer una entrevista a un cantante. La historia transcurre en los pasillos de salas de conciertos y bares en los que la música dificulta el escuchar con claridad las conversaciones. Es en estos puntos de confusión en los que el protagonista no está seguro de si está escuchando una forma de indicativo o de subjuntivo y es el lector el que para alcanzar ese objetivo va a tener que ir tomando decisiones dependiendo de si lo que le conviene al protagonista es una declaración o una no declaración. En la secuencia de imágenes en el anexo se puede ver la actividad y el despliegue de pantallas dependiendo de las opciones seleccionadas.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado una actividad que presenta la instrucción gramatical desde el punto de vista de la lingüística cognitiva por la que la forma verbal se relaciona con el significado, se presenta en contexto y se vincula a la intención comunicativa. Asimismo, la actividad se ha diseñado empleando una herramienta digital y se proponen dos formas de explotación: una individual y otra en grupo y usando la herramienta del foro de discusión. Cada una de las decisiones tomadas en el diseño de la actividad se apoya en concepciones específicas de cómo se produce el aprendizaje de una lengua de manera más eficaz y se resumen en los siguientes beneficios y aportaciones para la enseñanza efectiva de la lengua:

- 1) Un enfoque cognitivo en la enseñanza de la lengua contribuye a que tanto docentes como estudiantes comprendan la relación entre forma gramatical y significado y entiendan las implicaciones que conllevan el uso de unas formas u otras en contextos de comunicación. Es decir, lo que los hablantes nativos entienden según se estén empleando unas formas u otras.
- 2) La enseñanza de la gramática desde el punto de vista cognitivo evita la memorización de listas de verbos o matrices y propone una lógica en la selección de las formas verbales que dota en última instancia al alumno de autonomía para enfrentarse al aprendizaje y mejora de la lengua de forma autónoma cuando ya no disponga de un profesor o una gramática a mano para resolver las dudas.
- 3) El empleo de herramientas digitales flexibiliza y personaliza el proceso de aprendizaje e instrucción ya que permite al alumno trabajar a su propio ritmo y puede reflexionar sobre los casos de gramática que se estén tratando sin la presión de las clases presenciales.
- 4) El empleo de una herramienta como el foro de discusión promueve el aprendizaje colaborativo y la posible expansión de ZPDs. Al mismo tiempo dota a los alumnos de habilidades para resolver problemas puesto que tienen que proponer hipótesis que expliquen los casos de gramática que se están planteando y tienen que dar con respuestas que aclaran dichos casos.

5) El empleo de una herramienta digital como *Twine* en la que se le plantea un objetivo al estudiante no solamente supone una forma diferente de presentar contenidos sino que, además, puede resultar motivadora para el estudiante por el reto que supone conseguir el objetivo (componente lúdico). Asimismo, se está presentando la gramática de forma contextualizada y casi inmersiva en tanto en cuanto se coloca al lector de la historia dentro de una secuencia de situaciones ante las que tiene que tomar decisiones y que bien podrían darse en la realidad.

No obstante, y a pesar de los posibles beneficios de trabajar con actividades de este tipo, uno de los aspectos mejorables del diseño propuesto podría ser la inclusión de imágenes o ilustraciones dentro del relato relacionadas con las formas de indicativo y subjuntivo. De esta manera se estaría reforzando todavía más la relación entre forma, significado, intención comunicativa y todo lo que esto conlleva en la situación real. Por otro lado, la propuesta de este artículo deja abiertos algunos aspectos que deben ser objeto de futuros trabajos. En primer lugar, se debería estudiar la repercusión que tiene la actividad en los estudiantes en sus dos modalidades individual y grupal. Sería necesario evaluar si la actividad resulta útil y contribuye a que los estudiantes entiendan mejor la gramática o si les resulta motivadora. De hecho, se han obtenido resultados positivos sobre el uso de una actividad similar pero tratando los usos de indicativo-subjuntivo en oraciones de relativo en la modalidad individual (Molina-Vidal, 2019). Por último, se podrían analizar igualmente las transcripciones de las conversaciones en los foros de discusión para observar las reflexiones de los estudiantes y si se dan ejemplos de expansión de zonas de desarrollo próximo.

REFERENCIAS

- Achard, M. (2008). "Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar", en P. Robinson, y N.C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge, 432-455.
- Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez-Gila, L. Miquel López, J. Ortega Olivares y J.P. Ruiz Campillo (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Bayer, A.S. (1990). *Collaborative-apprenticeship learning: Language and thinking across the curriculum, K-12*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Boyle, T. y A. Ravenscroft (2012). "Context and Deep Learning Design". *Computers & Education* 59(4), 1224-1233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.007>
- Conole, G. (2008). "New Schemas for Mapping Pedagogies and Technologies". *Ariadne* 56. Disponible en: <http://www.ariadne.ac.uk/issue56/conole>

Ellis, N. y T. Cadierno (2009). "Constructing a Second Language: Introduction to the Special Section". *Annual Review of Cognitive Linguistics, Special section: Constructing a second language* 7, 111-139.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, V. (2014). *The Language Myth. Why Language is not an Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Godwin-Jones, R. (2014). "Games in Language Learning: Opportunities and Challenges". *Language Learning & Technology* 18(2), 9-19.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Phoenix ELT.

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza de ELE: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Monografías ASELE 14. Madrid. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Llopis-García, R., J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Mercer, N., R. Wegerif y L. Dawes (1999). "Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom". *British Educational Research Journal* 25, 95-111.

Molina-Vidal, I. (2016). "Thinking the Grammar: Teaching a Cognitive Grammar using digital tools in a blended-learning context". *The Language Scholar Journal* 0, 19-30. Disponible en:
<https://languagescholar.leeds.ac.uk/thinking-the-grammar-teaching-a-cognitive-grammar-using-digital-tools-in-a-blended-learning-context/>

Molina-Vidal, I. (2019). "Are our students ready for a shift in how grammar is taught and the format in which it is presented for practice?" *The Language Scholar Journal* 5, 2-31. Disponible en:
<https://languagescholar.leeds.ac.uk/are-our-students-ready-for-a-shift-in-how-grammar-is-taught-and-the-format-in-which-is-presented-for-practice/>

Robinson, P. y N. Ellis (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.

Ruiz Campillo, J.P. (2007). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español", en C. Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*, Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 89-146. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf

Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and Second Language Learning*. Nueva York: Routledge.

Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development", en L. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 29-36.

Warschauer, M. (1997). "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice". *Modern Language Journal* 81, 470-481.

APÉNDICE. DESARROLLO COMPLETO EN IMÁGENES DE LA ACTIVIDAD

Lucas estudia periodismo en la Universidad de Valencia. Uno de los grupos de música más influyentes del momento "Trump cards" está de visita en la ciudad y Lucas tiene una oportunidad única para entrevistar a su cantante Mark Davies. Tu objetivo es ayudar a Lucas a llegar hasta el cantante y que este acceda a contestarle a algunas preguntas y a darle alguna exclusiva si Lucas se muestra amable y simpático. Sin embargo, el volumen de la música hace que Lucas tenga problemas para entender algunas conversaciones y a veces no está seguro de lo que oye o de lo que otros pueden oír. Tú tendrás que decidir en cada momento qué ha oído o dicho Lucas para lograr el objetivo. ¡Mucha suerte!



Lucas no puede llegar tarde al concierto. Si llega tarde y el concierto ya ha empezado no le dejarán entrar y no tendrá la oportunidad de entrevistar al cantante. Lucas va corriendo por el pasillo de la sala y escucha a dos chicas que están hablando pero no está seguro de lo que dicen porque hay mucho ruido alrededor. ¿Qué tiene que escuchar Lucas para poder entrar al concierto? **está cantando esté cantando**



Si las chicas han dicho que "está cantando" (indicativo) están declarando que eso es así y, por lo tanto, que el concierto ha empezado. Si el concierto ha empezado Lucas no puede entrar y pierde la oportunidad de entrevistar al cantante de "Trump Cards". Fin de la aventura :(



Si las chicas dicen "esté cantando" (subjuntivo) significa que no están declarando que eso es así y existe la posibilidad de que el concierto no haya empezado. Lucas puede entrar a la sala.

Una vez en la sala, Lucas escucha al organizador del evento hablar con unos periodistas sobre el músico pero una vez más el ruido ambiental le impide escuchar con claridad. ¿Qué tiene que decir el organizador para que Lucas tenga oportunidades de entrevistar a Mark Davies? **no concede entrevistas no conceda entrevistas**



Si el organizador del evento dice y Lucas escucha "no concede entrevistas" (indicativo) quiere decir que eso es así y Lucas no va a poder entrevistar al músico porque este no responde a preguntas de los periodistas. Fin de la aventura :(



Si el organizador del concierto dice "no conceda entrevistas" (subjuntivo) no está declarando que no las concede, por lo que existe la posibilidad de Lucas pueda entrevistarle.

Lucas continua escuchando lo que comenta el organizador del concierto sobre el cantante pero están haciendo pruebas de sonido en el escenario y no está seguro de si el organizador ha dicho **Mark sabe español** **Mark sepa español** ¿Qué tiene que haber dicho el organizador del evento para que Lucas, que tiene el inglés muy oxidado y no se atreve a hacer una entrevista en ese idioma, pueda comunicarse con el cantante Mark Davies?



Si lo que Lucas escucha es "Mark sepa español" (subjuntivo) no se está declarando que eso es así y, por lo tanto, no está claro si Mark puede hablar español o no. Cabe la posibilidad de que Mark no hable español y entonces Lucas no podrá comunicarse con él. Fin de la aventura :(



Si Lucas escucha "Mark sabe español" (indicativo) quiere decir que eso es así y, por lo tanto, Lucas se puede comunicar con él sin problemas porque Mark habla español.

Ahora son los guardias de seguridad los que hablan y responden a unos conocidos del cantante que quieren pasar a los camerinos para ver a Mark Davies después del concierto. Los guardias aseguran que el representante de Mark ha dicho que el cantante **descansa descanse** después del concierto. ¿Qué tienen que haber dicho los guardias de seguridad para que Mark Davies tenga tiempo para conceder una entrevista a Lucas?



Si lo que dice el representante de Mark es que "Mark descansa" (indicativo) después del concierto significa que eso es así y que el cantante no va a recibir a nadie para una entrevista. Fin de la aventura:(



Si lo que dice el representante es que "Mark descanse" (subjuntivo) no está diciendo que Mark descansa. Se lo aconseja o se lo recomienda pero no está declarando que eso va a ser así. Por lo tanto, Lucas puede tener la posibilidad de entrevistar al cantante.

Los conocidos de Mark siguen comentando sobre las posibilidades de ver a su amigo después del concierto. Los gritos descontrolados de los fans del grupo que reclaman que comience el concierto hacen que Lucas escuche con interferencias lo siguiente: Mark **va vaya** al bar "4 gatos" para tomarse unas cervezas después del concierto. ¿Qué tiene que escuchar Lucas para saber el lugar dónde encontrar a Mark después del concierto?



Si lo que Lucas escucha es "vaya" (subjuntivo) no significa que eso sea así, es decir, no se está diciendo que Mark va al bar "4 gatos". Lo que se está comunicando con el subjuntivo puede ser un consejo, una instrucción o la expresión de una probabilidad. Por lo tanto no es seguro que Lucas pueda encontrar a Mark en el bar y entrevistarle. Fin de la aventura :(



Si Mark "va" al bar "4 gatos" (indicativo) significa que eso es así. Probablemente a Mark le gusta ir a ese bar de la ciudad y lo hace con regularidad. Lucas puede encontrarlo allí y hacerle la entrevista.

Lucas va al bar "4 gatos" después del concierto pero el portero del establecimiento no está seguro de si dejarle pasar. Lucas le dice que es estudiante de periodismo, que admira al famoso cantante y que luchará por conseguir una entrevista con Mark Davies aunque **tengo tenga** que robar y matar. En ese mismo momento un grupo de chicas que están de despedida de soltera entra en el bar y Lucas no está seguro de lo que ha escuchado el portero ¿Qué tiene que haber escuchado el portero para pensar que Lucas no va a cometer ningún delito, no es un peligro y por lo tanto puede dejarle pasar?



Si el portero escucha "tengo" (indicativo) que robar o matar entenderá que Lucas tiene que hacerlo y se dispone a robar o matar. Lucas supone un peligro porque va a cometer un delito y no le dejará pasar. Fin de la aventura :(



Si el portero escucha "tenga" (subjuntivo) que robar o matar va a entender que Lucas no está declarando que "tiene" que robar o matar. Lucas no lo va a hacer. Lo que intenta comunicar Lucas con el subjuntivo "tenga" es una exageración para transmitir su empeño y ambición por conseguir su objetivo. Así pues, Lucas no representa un peligro ni va a cometer ningún delito y el portero le permite entrar en el bar.

Lucas entra en el bar y tras localizar al cantante se le acerca le dice **tiene una carrera poco brillante tenga una carrera poco brillante**. Pero Lucas no está seguro de lo que Mark ha oído porque se está celebrando una despedida de soltera. ¿Qué tiene que escuchar Mark para pensar que Lucas es un admirador de su trabajo y quiera responder a sus preguntas?



Si Mark escucha "tiene una carrera poco brillante" (indicativo) entenderá que Lucas está declarando que eso es así, se sentirá ofendido y no seguirá hablando con Lucas. Fin de la aventura :(



Si Mark escucha "tenga una carrera poco brillante" (subjuntivo) entenderá que Lucas no está diciendo que eso es así. Por el contrario, lo que Lucas puede estar haciendo es no declarar que eso es así, ponerlo en duda o incluso valorar como una estupidez el que otros periodistas hayan afirmado que la carrera de Mark es poco brillante. Mark considerará que Lucas es un periodista que lo admira y querrá seguir hablando con él.

Lucas se encuentra ante la oportunidad de su vida para decirle al cantante lo que piensa así que vuelve a hacerle un comentario con el que espera agradar a su interlocutor y arrancarle una exclusiva. Pero, otra vez, el volumen de la música y el griterío dentro del bar hacen que Lucas no esté seguro de si Mark ha escuchado **usted es usted sea** el cantante de rock más influyente de los últimos tiempos. ¿Qué tienen que escuchar Mark para considerar que Lucas es un tipo amable y que el músico quiera seguir hablando con él?



Si lo que escucha Mark es "usted sea" (subjuntivo) entenderá que Lucas no está declarando que eso es así. Lucas no está diciendo que "es" el artista rock más influyente de los últimos tiempos. Mark lo va a tomar como una crítica negativa más como las que ha estado sufriendo últimamente por parte de la prensa y va a decidir que no quiere seguir hablando con Lucas. Fin de la aventura :(



Si lo que escucha Mark es "usted es" (indicativo) entenderá que Lucas declara que eso es así, lo tomará como una elogio profesional y continuará hablando con Lucas.

Después de varios años sin grandes éxitos y con numerosas críticas negativas por parte de la prensa, Mark decide hacer unas declaraciones a Lucas aunque no está seguro de lo que escuchará Lucas con tanto ruido en el bar. Aunque lo he pensado mucho **Me retiro me retire** del mundo de la música. ¿Cuál de las dos opciones va a dejar a Lucas con la boca abierta y un poco decepcionado pero le dará su primera exclusiva?



Si lo que Lucas escucha es "me retire" (subjuntivo) entenderá que Mark no está declarando que eso es así y, por lo tanto, no quiere decir que vaya a abandonar la música. De hecho, es posible que esté diciendo justo lo contrario "no creo que me retire" o que se refiera a los deseos o recomendaciones de otros "algunos quieren que me retire" "me han aconsejado que me retire". En cualquier caso no está diciendo que lo va a hacer y no supone una noticia sorprendente o digna de especial mención. Lucas no ha conseguido la exclusiva que tanto esperaba. Fin de la aventura :(



Si lo que escucha Lucas es "me retiro" (indicativo) de la música, entenderá que eso es así, es decir, que Mark va a dejar de cantar y de dar conciertos. Supondrá una gran decepción para Lucas y le sorprenderá la decisión pero al mismo tiempo se dará cuenta de que Mark Davies le ha dado una noticia que nadie conocía y esa primicia va contribuir a su carrera como periodista y por eso está contento.

Enhorabuena. Has conseguido el objetivo que se proponía con esta misión :)

EL ENFOQUE DIALÓGICO-FUNCIONAL: NUEVA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA EN TAIWÁN Y EXTREMO ORIENTE

JOSÉ ERNESTO PARRA CORTÉS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5517-461X>

jeparrac@gmail.com / jeparra@pu.edu.tw

PROVIDENCE UNIVERSITY, TAICHUNG, TAIWÁN

RESUMEN

La enseñanza de la gramática del español en Taiwán, al igual que como tradicionalmente se enseña para las demás lenguas europeas en los países del extremo Oriente, se ha venido impartiendo de manera desvinculada de la competencia discursiva y del conjunto de las destrezas comunicativas y saberes pragmáticos y culturales que supone el aprendizaje de un idioma culturalmente muy distante. El excluir la práctica oral y la creatividad, impidiendo de este modo suscitarse ambientes comunicativos, no solo produce dificultades en el aprendizaje integrado de la lengua en su conjunto, sino que aumenta la pasividad ya innata del alumnado y, en muchos casos, produce una gran desmotivación en ellos por cuanto ven frustrada la consecución de unos objetivos básicos de interacción y funcionalidad comunicativa que se deberían propiciar al aprender un idioma extranjero. Por este motivo, es altamente beneficioso proponer la puesta en marcha de un nuevo enfoque que haga las necesarias correcciones a las limitaciones de las que adolece la enseñanza tradicional. Para ello es indispensable conocer, partiendo incluso de un nivel filosófico y cultural, el proceso diacrónico que rige el pensamiento occidental hispánico y el idioma, para de este modo poder reconocer también en su debida profundidad las diferencias que se generan desde la mentalidad china y oriental. Y, por otra parte, para que pueda ser efectivamente funcional y comunicativo el enfoque dialógico-funcional, que consiste en comprender que la gramática castellana solo puede enseñarse de modo diacrónico –desinstalándola de la sincronía del chino– con base en un diseño funcional que haga efectivo y real el uso comunicativo, en principio tendríamos que reestructurar la programación, selección y secuenciación de las funciones comunicativas que servirían de soporte didáctico, para de este modo poder integrar la propuesta a la enseñanza de la gramática en los centros de estudio de los países extremo orientales, comenzando por Taiwán.

PALABRAS CLAVE: mentalidad occidental, diacronía, mentalidad china, enfoque funcional, enseñanza-aprendizaje de ELE, enseñanza de la gramática

ABSTRACT

The teaching of Spanish grammar in Taiwan, as is traditionally taught for the other European languages in the far East countries, has been imparted in a way delinked from the discursive competence, the communicative and pragmatic abilities and the cultural knowledge that entails learning a culturally very distant language. Excluding oral practice and creativity, thus preventing the creation of communicative environments, not only causes difficulties in learning the language as a whole, but increases the already innate passivity of students and, in many cases, produces a great demotivation in them because they don't achieve basic objectives such as interaction and communicative functionality that should be conducive to learning a language. For this reason, it is highly beneficial to propose the start-up of a new approach that will make the necessary correction to the limitations of traditional teaching. For these purposes, it is essential to know, starting even from a philosophical and cultural level, the diachronic process that governs the Western Hispanic thought and the language, so as to be able to recognize in its proper depth the differences from the Chinese and oriental mentality. And on the other hand, for the dialogic-functional approach, which consists in understanding that Castilian grammar can only be taught in a diachronic way –uninstalling of Chinese synchrony– based on a functional design that makes effective and real the communicative use, to be effectively functional and communicative, in principle we would have to restructure the programming, selection and sequencing of the communicative functions that would serve as didactic support, in order to be able to integrate the Proposal to the teaching of grammar in the study centres of the extreme eastern countries, starting with Taiwan.

KEYWORDS: Western mentality, diachrony, Chinese mentality, functional approach, teaching-SFL learning, grammar teaching

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en Extremo Oriente, específicamente en Taiwán, no solo para el aprendizaje de la lengua española, sino también de las demás lenguas europeas, se ha caracterizado tradicionalmente por la preeminente importancia que se le concede al aspecto meramente gramatical; aspecto que normalmente se estudia de modo desvinculado y en detrimento de la competencia discursiva y del conjunto de las demás destrezas comunicativas y saberes pragmáticos y culturales que supone el aprendizaje de un idioma culturalmente muy distante. Este dominante y poco discutido método basado en la enseñanza exclusiva de la gramática, al excluir la práctica oral y la creatividad que puede suscitar escenarios comunicativos, aumenta la pasividad ya innata del alumnado y, en muchos casos, produce una gran desmotivación en ellos por cuanto ven frustrada la consecución de unos objetivos básicos de interacción y funcionalidad comunicativa que se deberían propiciar al aprender un idioma extranjero. Desde una perspectiva productivamente comunicativa este encuadre es obviamente contraproducente, no solo por cuanto enrarece la dificultad del aprendizaje que de por sí tiene un idioma de singular complejidad gramatical como el español, sino también porque frustra los objetivos de aprendizaje, plausiblemente alcanzables si al pasivo aprendiente se le ofreciese otra orientación didáctica más adecuada.

Al respecto, y para empezar este estudio, deseo llamar la atención del lector sobre un criterio que a mi modo de ver es esencial y al que deberíamos conceder la mayor importancia. En efecto, uno de los aspectos que en Extremo Oriente ha quedado eliminado dentro de la enseñanza tradicional de la gramática es la esencial atención que requeriría la diacronía, elemento determinante en el aprendizaje de las lenguas europeas. Nos estamos refiriendo aquí a un aspecto diríase protolingüístico que se centra exclusivamente en el aspecto del desarrollo gramatical sujeto al devenir temporal intrínseco a la estructura del idioma y del que en muchos casos no se hace ninguna mención ni en profundidad al comenzar los estudios de una segunda lengua, pero que sin embargo debería ser el punto básico y preliminar cuando se aborda el estudio de las lenguas occidentales.

En efecto, lo que queremos destacar desde el inicio de esta disertación es que la mentalidad o patrón cultural que conforma los ralles lingüísticos por los que discurre el pensamiento de las personas pertenecientes a la cultura occidental y que son comunes a todos estos idiomas, difiere diametralmente de la concepción lingüística que poseen los idiomas orientales, entre ellos el chino.

Pero antes de seguir adelante, es muy importante poner aquí de relieve que el objeto del presente trabajo difiere sustancialmente y no coincide en absoluto con los estudios de lingüística diacrónica comenzados hace ya más de un siglo por el suizo Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística estructural. El enfoque diacrónico saussuriano, que se dirige hacia la historia de la lengua y estudia sus evoluciones en los campos de la etimología, la evolución fonética, la semántica, el léxico, la sintaxis, etc., y que en cuanto a los estudios históricos del desarrollo de la lengua española se conoce como gramática histórica del

español,³⁰ ha seguido su propia tradición, pero desde su origen está alejado del propósito que anima el presente estudio.

2. EL SENTIDO DIACRÓNICO EN LA MENTALIDAD DE LOS IDIOMAS EUROPEOS

El concepto de diacronía sobre el que queremos centrarnos hace referencia al sentido temporal que, suponemos, enmarca nuestra razón humana y que mueve nuestro pensamiento desde el pasado hacia el futuro; o más exactamente, que mueve nuestro pensamiento desde el presente hacia el pasado y/o hacia el futuro, y viceversa, del pasado y el futuro hacia el presente. Dicho en otras palabras, la diacronía es una operación obvia y elemental que orienta y rige al pensamiento de modo lineal o transversal “a través del tiempo”, ya que esto es lo que traduce literalmente este término griego (*dia*: a través y *chronos*: tiempo, heredado de la concepción filosófica helenística). Se trata de una operación lógica, o más exactamente dialógica, que nos permite afirmar o negar lo que hubiera acontecido, lo que había acontecido, acontecía, aconteciera, aconteció, ha acontecido, habría acontecido, estaba aconteciendo, acontece, está aconteciendo, acontecerá, estará aconteciendo, acontezca, habrá acontecido, acontecería, hubiere acontecido o aconteciere durante el transcurso vital de nuestra existencia. Al menos, según el modo en el que estamos acostumbrados a pensar desde Occidente hemos supuesto que una diacronía similar existe en todos los idiomas del mundo, pero quizás esto no sea en absoluto acertado si lo aplicamos a idiomas aislantes como es el caso de los extremo orientales.

En efecto, en el idioma chino es recomendable que este concepto se someta a una crítica de índole intercultural que vislumbre lo filosófico; lo que quizás también podríamos recomendar que se aplicase a los demás idiomas extremo-orientales surgidos históricamente de esta concepción espacio temporal. ¿En qué consistiría esta crítica? Esto es lo que nos proponemos adelantar a continuación.

En primer lugar, tomemos como punto de partida el concepto *ser*, que dependiendo el contexto que sea puede tomarse como sustantivo o verbo en los diferentes idiomas europeos. En el pensamiento griego –de donde provienen mayormente el modo de pensar y la estructura conceptual occidental– este concepto sustantivado es indicio de lo que deviene, es decir lo que deviene en el tiempo, ya que posee un carácter originante, constitutivo, esencial, fundamental. Algunos filósofos presocráticos lo llamaron *Logos*, asentando de este modo el Verbo y/o Razón como principio o ser originante.³¹

³⁰ La lingüística diacrónica del español (tradicionalmente llamada gramática histórica del español) se ocupa más que todo de la reconstrucción del proto-castellano, del castellano antiguo, y de ciertos cambios fonológicos importantes producidos a través del tiempo, como es por ejemplo el reajuste de las sibilantes del idioma castellano que lo alejaron del reajuste fonológico de otras lenguas romances de la Península Ibérica como el portugués o el catalán, y se ocupa también del estudio de los cambios sucesivos que han originado las diferentes variedades de este idioma tal como aparecen actualmente.

³¹ Por ejemplo, el *seren* Heráclito, entendido como *Logos*, es la Inteligencia, el *Nous* que dirige, ordena y da armonía al devenir de los cambios que se producen en “la guerra”, que es la metáfora de la existencia misma, y está presente en todas las cosas. En este sentido, el *Logos* informa, da ser al tiempo.

Por lo tanto, en este sentido filosófico el *Logos* deviene de ser palabra o verbo, concepto, discurso y habla, a convertirse en conocimiento, sentido o ley, pensamiento o razón; y de ahí a ser principio, esencia, realidad o ser, llegando incluso a ser Dios, pues identifica al Verbo con Jesucristo en la teología cristiana. En primera instancia, el *Logos* identifica a la palabra, al lenguaje con el pensamiento y la razón, lo cual es importantísimo en cuanto que señala todas las categorías lógicas que dan el marco de referencia al idioma; pero esta tautología es solo comprensible dentro de la cultura occidental.

Ciertamente, un acercamiento intercultural que razone de un modo filosóficamente acertado las diferencias interculturales no podría admitir que un concepto esencial fundante que penetra de tal modo en el lenguaje como es el *Logos* pueda equipararse, como han querido ver algunos, con el 道 (*Tao*) de la mentalidad china³² que es más bien la negación del ser o la inacción del verbo, ya que, en palabras de Álvarez Méndez-Trelles (1992: 262), “la razón, por su propia naturaleza, nos aparta del *Tao*”³³.

Ahora bien, de la cultura romana, es decir grecolatina, se impregnaron sustancial aunque parcialmente todas las lenguas romances y, con su despliegue histórico buena parte del mundo actual, especialmente la cultura del hemisferio occidental y las regiones australes de Oceanía. Decimos “parcialmente”, puesto que no solamente de la cultura grecolatina nuestras lenguas forjaron su identidad, sino de la mentalidad judeocristiana que imprimió en la aquella identidad lingüística un sentido teleológico: término griego que significa el poder orientarse con un propósito definido.

Indudablemente, aunque la práctica religiosa llegare a ser irrelevante en los occidentales, la impronta cultural dejada por la indeleble mentalidad cristiana añadió a la grecolatina, no solo la conciencia personal, moral y espiritual, sino el sentido de que la vida humana tiene un valor inestimable. Sea que resulte evidente o no, consideramos los occidentales que cada quién concibe su existencia como un fin en sí mismo, como diría Kant, y goza de una plena autonomía individual, como propugnaba Rousseau, y que cada quien solo vive una vez, que nuestra existencia parte de cero desde el momento en que fuimos engendrados, y que la vida de cada persona se asemeja al transcurso de una flecha desde cuando es disparada hasta cuando da en el blanco, lo cual sería la muerte.

No obstante, debido a la indeleble impronta espiritual consignada por el cristianismo dentro de la mentalidad occidental, la esperanza en que el futuro de la vida es perfectible y que cada quien ha de esforzarse por alcanzar algo mejor en su propia vida, ha depositado en la conciencia personal el sobreañadido de que la mayor plenitud a la que podemos aspirar consistiría en continuar nuestra trayectoria vital más allá de lo físico, hacia una

³² A este respecto, Li ChenYiang (1999: 8-9) argumenta que le parece carente de fundamento cualquier opinión que haga equivalente, o mucho menos que emparente de algún modo al *Logos* con el *Tao* si en la controversia no se especifica en donde se podría buscar un punto de comparación.

³³ “En China no existe esa adoración y fe en la palabra y el concepto, típicamente occidentales. El aspecto verbal no es absoluto (...) El no-ser (representado en el *Tao*) no es algo negativo, sino que es el ámbito real que escapa a nuestra razón. Y es en el ámbito del *Tao* donde hay armonía y complementación entre el Ser y el No-ser”. (Álvarez, 1992: 262).

realidad trascendente y plenificadora de sentido. Es por ello que la esperanza de poder lograr un futuro plenificante, ya sea en esta vida o en la que esperaríamos alcanzar, es lo que da sentido al presente y al pasado.³⁴

En otras palabras, la vida humana la concebimos inexistente antes de la concepción y, en el caso de quien careciera de fe y esperanza trascendente, inexistente también inexistente después de la muerte. Pero en cualquier caso, el paradigma mental heredado de la raíz cultural europea nos lleva a concebir la vida humana no solo como única e irrepetible, sino también proyectada en sentido lineal y ascendente. Dicho sintéticamente de modo dialógico, o sea, a través de la realidad del pensamiento que se expresa a través del lenguaje gramatical, la vida personal de cada quien tiene un carácter diacrónico; es decir, que deviene a través del tiempo de modo lineal y no repetitivo.

3. EL SENTIDO SINCRÓNICO EN LA MENTALIDAD DE LA LENGUA CHINA Y SU APROXIMACIÓN DIALÓGICA A LA DIACRONÍA DEL ESPAÑOL

Para las personas de mentalidad e idioma chino, la vida de cada quién no es de carácter lineal sino circular³⁵ y solo es concebible como un segmento dentro de una totalidad concéntrica y repetitiva que no tiene comienzo ni fin. Para entenderlo de algún modo, esta circularidad incluye a todos los chinos dentro de un mismo ciclo familiar envolvente, no solo por la creencia legendaria de que todos descienden de un mismo mítico monarca primigenio en donde la denominada “piedad filial”³⁶ emanada del 天 *Tian* (Cielo) les obliga a subordinar su existencia a una interminable cadena ancestral, sino también debido a la creencia en la reencarnación, creencia que refuerza en mayor grado tal sentido de circularidad. Sin embargo, para esta concepción circular sujeta siempre a la inmanencia, el ámbito de la trascendencia o aspecto espiritual de la realidad caracterizado por la intervención divina tal como se entiende en Occidente, permanecería siempre fuera del alcance incluso al que llegarían las nociones de *Tian* o de *Tao*, definido este último como

³⁴ “Cuando alguien no cristiano pregunta a un cristiano cual es la virtud fundamental de su religión, la mayoría de la gente contesta que es el amor. Yo creo que no. Es verdad que el amor cristiano da un cambio radical al concepto judío, pero el amor es una virtud que está en todas las culturas y religiones, de una manera u otra. Para mí, lo típico del cristianismo, y que otras religiones no tienen y que ha influido tremendamente en nuestra mentalidad y cultura, es la esperanza. El mundo en que vivimos no lo es todo. Hay un futuro, vivimos una historia que no se termina completamente con la muerte. No en vano el dogma fundamental del cristianismo es la resurrección. Este espíritu cristiano de mirar al futuro, de esperar y luchar por un mundo futuro mejor, es el motor de todas las grandes empresas de la civilización occidental (...) De ahí viene nuestro concepto lineal del tiempo (...) El pasado y el presente solo tienen sentido mirando al futuro, y sin una esperanza en algo la vida no tiene sentido” (Álvarez, 2007: 6).

³⁵ En esto concuerdan las investigaciones que sobre la mentalidad china han emprendido Hall y Ames (1998: xxi-xxiii).

³⁶ *Filial piety* no parece el término más adecuado para expresar esta importantísima virtud china. En efecto, Li ChenYang (1999: 117-126), mediando entre las opiniones a favor y en contra de Naverson y English respectivamente, la llama “*filial obligation*”, mientras que McCormack y Blair (2016: 7-10) la denominan “*family reverence*” poniendo el acento en el acatamiento y la retribución obligatoria que los hijos deben dar a sus progenitores por la crianza recibida –lo cual será siempre sorprendente para un occidental–, añadida la continua ofrenda ritual que deben ofrecer a los antepasados en señal de obediencia y adherencia identitaria.

un Absoluto en donde todas las polaridades se armonizan y complementan, pero para el cual tal vez aún no haya una traducción adecuada (cf. Hall y Ames R, 1998: 219-252).

Para intentar ser más precisos, sería mejor decir que dentro de la mentalidad oriental el segmento de vida que cada quien cree que se le ha asignado a al nacer conmina su vida actual ineludiblemente dentro de una ininterrumpida cadena de proyecciones del ser familiar, o bien, reencarnaciones en las que la identidad del yo individual quedaría difuminada y detenida dentro de un eterno retorno de coordenadas intemporales en las que el pasado podría ser el ahora o el futuro, o viceversa. Pues, tal y como dice Alvarez (2007: 6): “En la mentalidad china no existe el futuro. Solo existe un continuo y cambiante presente. Esta idea, que el budismo acentuó con el eterno retorno y la reencarnación, ya estaba en la tradición china tanto confuciana como taoísta”.

Dentro de esta misma conceptualización circular y colectiva, dado que en el idioma chino el sentido asignado a la primera persona del singular 我 *wo* (yo) no es captado como individualmente personal sino que se entiende también en sentido colectivo 我們 *wo men* (nosotros), una pieza más dentro de un engranaje colectivo, familiar,³⁷ la autoconsciencia de cada quien se identifica adecuándose como un segmento más dentro de la cadena circular, pero tradicionalmente sin concederse a sí mismo una especial categoría temporal propia. Esta difuminación del sentido individual del yo que se diluye en lo colectivo y que se expresa en el idioma, hunde sus raíces en el inicio de la civilización china desde la primigenia mentalidad taoísta representada, por ejemplo, por el filósofo Zhuang Zi (siglo IV AC), en quien la noción de identidad puede ser categorizada no como una única, sino como de muchas identidades en sincronía.³⁸

Pero, en contraposición, esta digamos de algún modo “infravaloración” individual de sí mismo entre los chinos, sería impensable en un occidental, para quien la valoración de su identidad espacio temporal le exige diferenciarse de los demás mediante una diacronía propia que le impulsa a describir, primero semánticamente y luego gramaticalmente, con exactitud sus coordenadas temporales. En efecto, en castellano, el carácter semántico de la primera persona del plural *nos-otros* no es un yo plural como en chino sino que se acompaña del sufijo “otros”, lo cual proporciona para el sujeto que la percibe ya una diferenciación esencial *a priori*. En segundo lugar, esta misma diferenciación se proyecta a lo largo de toda la diacronización gramatical que cada quien ejerce sobre sí mismo para poder expresar y categorizar en el devenir de su vida cada momento vivido o por vivir.

³⁷ En Extremo Oriente, ya sea por la influencia del budismo mediante la creencia en la reencarnación, o por la gran influencia taoísta del Cheng-Fu que considera la vida humana individual sólo como un segmento dentro de una larga cadena de sangre ancestral por la que, sin redención posible, se transmigran colectivamente las culpas, nos encontramos indefectiblemente con que la vida de cada individuo sólo puede comprenderse en sentido colectivo (Mang Pin, 1995: 157). En efecto, tal como lo expresa Cheng, Yu-Hsin (2008: 76) “puesto que es en realidad la misma vida la de los antepasados y la mía, entonces es natural que yo sea también responsable de los hechos buenos y malos de mis antepasados” (cf. Asimismo Parra Cortés, 2011: 126).

³⁸ “In Zhuang Zi’s ontology (...) the identity of any entity always consists in a synthesis of various ways of being in the world” (Li ChenYiang, 1999: 30). En contraposición, para Aristóteles, contemporáneo suyo, la identidad propia de cada quien es solo una, corroborando lo dicho por Parménides desde el inicio del pensamiento occidental; concepto que se extenderá mientras exista la cultura occidental.

Hasta aquí, podemos afirmar que la diacronía en sentido lineal, tal y como la aplicamos a la concepción temporal sobre la que se inscribe la vida y la existencia humana en la visión de Occidente, que es la característica sustancial que además proporciona el sentido temporal lingüístico y sobre la que se asienta la estructura gramatical de las lenguas alfabéticas que nos permiten conceptualizar tal diacronía, tendría en la mentalidad china otra particularidad definitoria opuesta: la sincronía; es decir, la supeditación y restricción total del tiempo dentro de una concepción estática, concéntrica e intemporal como es la que expresa correlativamente el idioma chino³⁹.

En efecto, corrobora todo lo anteriormente expuesto el hecho de que el verbo 是 *she* (ser), al igual que los demás verbos chinos, no se conjuga, que no sea gramaticalmente flexible sino estático, inmutable, y que sugiera un presente continuo. Es decir, aunque el verbo *she* presumiblemente esté denotando el presente, sin embargo no está sujeto al tiempo, lo condensa, está suspendido en un presente intemporal; idea de la cual ya hemos hablado.

En cambio, en el caso del idioma castellano, el ser como verbo señala el devenir del pensamiento en cuanto desarrollo lineal de la existencia personal y la vida humana en su conjunto, así como de la historia y lo que está por venir. El ser, como todos los demás verbos, es flexible, dinámico, cambiante; está totalmente sujeto al paso del tiempo y lo señala con exactitud. Es por ello inherente a las lenguas europeas, y al castellano en este caso, que a través de la flexión del verbo ser podamos expresar con la mayor exactitud posible el tiempo total, como si en ello residiera la identidad de uno consigo mismo y con relación a los demás. Empezando por el pasado, la flexión del verbo nos permite describirlo con claridad, incluso con la gama de sus posibilidades, contingencias y conjeturas; al igual que la actividad del presente. Y ante la necesidad humana de expresar la certeza o incerteza del futuro, la flexión del verbo indica incluso la contingencia del poder no ser, o sea, señala la irrealidad.

Ahondando aún más en el carácter dialógico que busca hacer entendible y viable la diferencia entre esta diacronía del castellano y la sincronía del chino, observamos que el castellano carece del sentido de la predestinación o fijación de la existencia, o predeterminación de la vida, como es lo inherentemente propio a la mentalidad cíclica china en la que todo pareciera estar fijado preestablecidamente. El occidental vive con la esperanza en el porvenir creyendo que todo puede ser perfectible, que el presente y el futuro no están predeterminados sino que el llevarlos a cabo depende de la decisión de la voluntad humana; pues, de acuerdo con la impronta cultural cristiana heredada, el hombre, centro y finalidad de la creación, considera que su misión consiste en dominar y perfeccionar el mundo. Dentro de la mentalidad china, por contraste, en la que el hombre no ocupa un lugar preeminente, su papel consiste en acatar con sumisión las circunstancias cambiantes del mundo, pues siguiendo el criterio de Álvarez: “el chino vive en el presente y espera que el futuro se haga presente sin intentar interferir o manipular”⁴⁰.

³⁹ En este sentido, la sincronía a la que nos estamos refiriendo, por supuesto nada tendría que ver con la tesis expuesta por Saussure sobre la lingüística sincrónica.

⁴⁰ “El chino no lucha nunca por algo futuro que es totalmente inseguro, nunca planea más allá de lo que pueda controlar y ver, se resigna y acepta el presente, aunque es una resignación dinámica, activa y no pasiva. Seguirá luchando, pero no por el futuro sino por el presente que continuamente ofrece caras cambiantes. El

Para ejemplificar lo dicho, debido a que la mentalidad hispánica posee el sentido de la contingencia, por medio del modo subjuntivo y condicional podemos flexibilizar el presente cotejando las posibilidades desde el pasado hacia el futuro o viceversa, como cuando decimos “si fuera más joven me establecería allá”, o “si lo hubiera sabido no me marcharía nunca”, o “iría a verle si no se hubiera ido”. O bien, podemos reafirmarnos o arrepentirnos en el presente de lo hecho o lo decidido: “Si tuviera que hacer lo mismo hoy (no) lo haría igual”. O elucubrar contingencias solo para el futuro: “Si se quedara más días allí iría a verle”, o para reafirmarnos en el futuro: “aunque estuviere enfermo para entonces, de todas maneras continuaría allí”, o “si no pudiese encontrarle, sea como fuere, regresaré a las nueve”.

Incluso tal contingencialidad del idioma no atrapa nuestra existencia al determinismo de algún destino impuesto ya que podemos aplicarla hacia el inicio mismo de la existencia propia, como cuando lo conceptualizamos diciendo: “si mis padres no se hubieran conocido no habría existido”; de este modo, comprobando la no circularidad de la existencia consideramos que uno no era antes de existir. En otras palabras, anulando el determinismo de la supuesta obligatoriedad de tener que ser, ya que la pragmática del chino evita mencionar en todos los casos la palabra muerte, verificamos de paso la diacronía lineal de la existencia, incluso cuando sin lugar a dudas afirmamos: “moriré y dejaré de ser”.

Por contrapartida, en estos casos, la concepción estática del tiempo no solo lleva a que en repetidas ocasiones el aprendiente de castellano no pueda entender el porqué de la profusión de tiempos verbales del pasado en modo indicativo al referirse por ejemplo uno a sí mismo (había sido, era, fui, he sido), sino que tal estaticidad le impide la comprensión del sentido y del uso del modo subjuntivo y también del modo condicional (hubiera sido, habría sido, fuera, sería). Sin poder salir de la circularidad estática, muchos aprendientes taiwaneses llegan a ubicar el gerundio, por no acabar de entender su significado, solamente en el presente, sin considerar que imprime duración a la acción del verbo ya sea en el pasado (estaba siendo), en el presente (estoy siendo) o en el futuro (estaré siendo). Y en el mismo sentido, tal vez por su nomenclatura, ubican al “pretérito” imperfecto de subjuntivo solamente en el pasado sin considerar que también posibilita el futuro: “si yo fuera el próximo alcalde gravaría con altos impuestos a las empresas que más contaminaran (contaminaren) el medio ambiente”⁴¹. Por lo tanto, ante la confusión que ocasiona el uso de la gramática, la necesidad de hacer efectiva la comunicación en sentido pragmático lleva a que muchos resuelvan el dilema apelando al recurso de emplear los verbos solamente en infinitivo. Esto solo sería un fallido intento de intentar anular el sentido diacrónico de la gramática del castellano para convertirlo a la sincronía del chino.

interés del chino por la adivinación no es tanto saber qué le va a pasar en el futuro, cuánto conocer cómo están las circunstancias actuales que le rodean para saber mejor lo que debe hacer. El occidental mira al futuro y una vez que decide y planea, no cambia, no cede. (...) Este es un hombre de fe y esperanza, el otro es un hombre escéptico y pragmático” (Álvarez, 2007: 6).

⁴¹ Normalmente, en el castellano actual sustituimos o tendemos a sustituir, quizás impropriamente el futuro simple de subjuntivo: “que más contaminaren”, por el pretérito imperfecto de subjuntivo: “que más contaminaran”.

Quizás reafirmaría tal circularidad el hecho frecuente de que los aprendientes confundan incluso lo precedente con lo antecedente, o sea, lo siguiente con lo anterior, por ejemplo, en el caso de pedirles que dentro de una presentación audiovisual vuelvan a mostrar la diapositiva anterior o que continúen con la siguiente. Del mismo modo, quizás como los mismos taiwaneses o chinos lo afirman, tal circularidad también se vincula estrechamente con el proceso de su pensamiento. Por ejemplo, esto se advierte claramente en el frecuente caso de que se les pida que emitan su opinión o valoración sobre algún problema para que lo analicen o encuentren una solución. Muchas veces su dificultad no es solo gramatical o semántica, sino ante todo situacional, ya que, en este caso, discurren por la periferia de la cuestión sin dirigirse hacia el centro del problema, expresando su parecer sin un orden lógico y sin conseguir llegar al meollo del asunto.

Con base en todo lo anterior y comprendiendo la dificultad que para los aprendientes orientales de castellano supone estructurar el pensamiento sobre la base de una gramática diacrónica, sería recomendable instar a que todos emprendieran una metanoia o cambio de patrón lingüístico que los lleve a salir de la sincronía hacia la diacronía. Para poder llegar a entender este sentido dialógico es indispensable que el aprendiente salga de la periferia y se desinstale de la percepción gramatical estática que le proporciona su propio idioma chino para situarse dentro del modo diacrónico de percepción del tiempo y de la realidad, de lo contrario no logrará aprender ni entender totalmente lo significado a través de la gramática, ni mucho menos traducirlo a su idioma correctamente. En otras palabras, aunque el estudiante aprenda la estructura gramatical de un modo meramente normativo y memorístico, este modo superficial de aprendizaje no le permitirá acceder a la comprensión del funcionamiento gramatical propio del idioma español por mucho tiempo que le dedique a memorizar los tiempos y modos verbales así como todas las complejas estructuras diacrónicas ínsitas en la gramática que no ve del todo claras.

Recapitulando, observamos entonces que el enfoque dialógico del que hemos venido tratando consistiría en un doble intercambio para la puesta en marcha de un proceso mental por el que discurre lógicamente el pensamiento y con él, el idioma. En primera instancia, en el caso chino y oriental, tal intercambio habría de desinstalar al aprendiente de su sincronía lingüística para llevarle a la comprensión de la diacronía de la gramática castellana. Sin esta metanoia o cambio de enfoque en el aprendizaje de esta lengua, no podría ser comprensible no tanto la estructura, sino aún más, el funcionamiento de la gramática. Esta metanoia le aproximaría de un modo lógico al entendimiento de lo que él mismo expresa o lo que le dice el interlocutor en el acto comunicativo, y, sobre todo, porque este cambio lo emprendería desde una nueva, y quizás más enriquecedora, percepción interior de sí mismo y de su entorno, lo que le ampliaría su horizonte cultural.

En segunda instancia, desde el punto de vista hispánico, tal intercambio dialógico habría de sensibilizar nuestra conciencia comunicacional y docente para comprender las dificultades que supone el aprendizaje del castellano, y de cualquier otro idioma europeo, por parte de los aprendientes instalados dentro de la lengua china, y por extensión, de las demás lenguas orientales.

4. APLICACIÓN PRÁCTICA O FUNCIONAL DEL ENFOQUE DIALÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EXTREMO ORIENTE

Pasemos ahora a la descripción de lo que supondría el análisis de la segunda parte de este estudio, es decir, la aplicación práctica de este enfoque dialógico. En este caso, observamos que no puede ser de otra manera que funcional, pues solo así garantizaría la efectiva enseñanza de la gramática. Por “funcional” nos referimos al enfoque de un curso de E/LE orientado hacia la enseñanza de la gramática castellana, pero bajo la óptica del estudio de las funciones; es decir, bajo la guía de las funciones comunicativas por supuesto; es decir, las que señalan el objetivo y el contenido real al cual se dirige la enseñanza, que no puede ser otro que con fines efectivos de comunicación. En la actualidad, es tal la importancia del contenido funcional en el proceso de aprendizaje, que el enfoque en el uso o la implementación de estas funciones es el que rige el currículo, así como todos los objetivos y contenidos de las unidades de todo manual de enseñanza de E/LE orientado bajo el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Este enfoque hace que el desarrollo de la didáctica sea más concreto y delimitado desde todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, lleva a que los objetivos al igual que los contenidos sean fácilmente definibles; en segundo lugar, a que las actividades sean fácilmente programables.

Además, el hecho de poder trabajar con la lengua desde el punto de vista de la comunicación, pero organizándola y sistematizándola en unidades, en este caso las funciones, da una mayor seguridad al estudiante, la gramática cobrará también más concreción si el alumno puede comprobar en todo momento su utilidad al servicio de la comunicación, y por último, por medio de las funciones, el estudiante podrá poner en práctica los elementos y estructuras gramaticales que antes percibía como meras definiciones, por la falta de uso real de las mismas. (Gutiérrez Quintana, 2007: 43).

Las ventajas que ofrece este enfoque de enseñanza por sí mismo son numerosas, partiendo de la base de que desarrolla en el aprendiente una actitud más activa y participativa respecto a la metodología tradicional ya que le lleva a percibirse a sí mismo como parte fundamental dentro del acto comunicativo. Otras de sus ventajas serían las siguientes:

- a) Permitiría que el docente se capacite exhaustivamente en el dominio de la lengua para que sepa determinar qué funciones intervienen en cada situación de comunicación y qué contenidos gramaticales son necesarios para expresar cada función. En este caso también el alumno se beneficiaría al obtener un conocimiento mayor y más profundo, ya no tanto de la estructura gramatical, sino del funcionamiento de la lengua;
- b) Llevaría a programar los cursos con un alto grado de especificidad en los contenidos y en la flexibilidad de la metodología que se emplee, dependiendo de los objetivos que se requieran cumplir;
- c) se daría la posibilidad de que los alumnos practicasen oralmente los actos comunicativos aprendidos a nivel teórico con base en actividades específicas, así como las estructuras gramaticales que se relacionaban exclusivamente con un

determinado uso lingüístico o que habrían quedado en el olvido por falta de uso;

d) se pondría de manifiesto la estrecha relación que hay entre lengua y cultura de modo que se puedan adecuar las funciones aprendidas para anticipar o interpretar la respuesta del interlocutor dependiendo de una determinada situación o contexto cultural, ambiente o comportamiento;

e) centraría al aprendiente en el acto comunicativo sacándole del contexto meramente escrito, al proporcionarle los elementos pragmáticos para decodificar y entender el aspecto esencial que el interlocutor le transmitiría en una conversación espontánea;

f) Idealmente, le proporcionaría al aprendiente los recursos (muestras reales, mecanismos, técnicas, matices estilísticos y culturales, y connotaciones) que adoptan los hablantes en los actos de habla para que aquél pueda interactuar de un modo espontáneo.

Puesto que este enfoque también recalca, en oposición a lo que suelen hacer normalmente los profesores orientales de gramática, que toda propuesta didáctica debe presentar también una organización funcional, o sea dirigida al uso de la lengua, evitando presentar el contenido gramatical de forma aislada, sin vinculación con su uso⁴², resultan obvios los beneficios que implica el que ya se esté adoptando este tipo de enfoque funcional para la enseñanza de la gramática del castellano en Extremo Oriente. Sin embargo, los beneficios serían aún mayores si tenemos en cuenta que nuestra propuesta concreta consiste en adecuar este enfoque funcional dentro del enfoque dialógico que hemos venido exponiendo.

Es decir, para que pueda ser efectivamente funcional y comunicativo nuestro enfoque dialógico-funcional, que condensadamente consiste en comprender que la gramática castellana solo puede enseñarse de modo diacrónico –desinstalándola de la sincronía del chino– con base en un diseño funcional que haga efectivo y real el uso comunicativo, en primer lugar tendríamos que reestructurar la programación, selección y secuenciación de las funciones comunicativas que servirían de soporte didáctico, para de este modo poder integrar la propuesta a la enseñanza de la gramática en los centros de estudio de los países extremo orientales, comenzando por Taiwán.

En este sentido, tal reestructuración supondría la puesta en marcha de un nuevo método de enseñanza, para lo cual el primer paso contemplaría la posibilidad de elaborar un completo repertorio de funciones programadas, seleccionadas y secuenciadas por unidades de estudio; se trataría algo así como de proponer las directrices para la elaboración de un nuevo manual enfocado diacrónicamente de un modo dialógico-

⁴² “La enseñanza de los contenidos gramaticales “implica que estos se enseñen siempre en relación con otros contenidos para conseguir un objetivo comunicativo; esto significa que no presentaremos el contenido gramatical de forma aislada, sin vinculación con su uso. En los cursos de lengua nunca introduciremos, por ejemplo, el subjuntivo por sí mismo, es decir, no abordaremos de forma explícita la gramática del subjuntivo sino (explicaremos) para qué se usa” (Gutiérrez Quintana, 2007: 49).

funcional. Por supuesto que este enorme cometido, obviamente por razones de espacio, no lo presentaremos en este estudio preliminar. Por esta razón, a continuación solamente nos limitaremos a señalar algunos ejemplos prácticos que ofrecerían una alternativa a los desaciertos encontrados en ciertos manuales, lo cual también evidencia lo erróneos que pueden llegar a ser ciertos enfoques funcionales.

Concretamente, en lo que hace relación a ciertos contenidos funcionales, como por ejemplo expresar hipótesis, no debería ser admisible bajo ningún concepto el pedir que los alumnos expresen hipótesis de pasado cuando estén mezcladas con las de presente y futuro, o viceversa, puesto que si esto causa ya un enorme desconcierto en un estudiante occidental, cuánto más en un oriental para quien supone un gran esfuerzo lograr entender tales cambios diacrónicos que además precisan un entendimiento cabal del funcionamiento del modo subjuntivo y condicional. Rechazando como inadmisibles este tipo de mezclas secuenciales, se debería separar y secuenciar diacrónicamente con relación al tiempo, contenidos funcionales que tienen por objeto, por ejemplo, expresar una acción simultánea y con relación a una acción inmediatamente posterior a otra, encima, cuando piden que el alumno exprese el tiempo que separa dos sucesos, y todo en la misma unidad. Y de modo similar, –sigo sin citar autores– se debería abolir de nuevos manuales las prácticas erróneas que pidan que los estudiantes expresen suposiciones en el pasado con relación al presente, o para pedir y dar información con distintos grados de probabilidad hacia el presente y el futuro, o formular hipótesis sobre hechos que están sucediendo y que guardan relación a hechos acontecidos en un pasado cercano o distante o que sucedieron antes de otro suceso pasado, ¡todo esto dentro de una misma unidad! En verdad, tal programación en los textos de estudio, por citar solo algunos ejemplos, resulta francamente disparatada desde un enfoque diacrónico-funcional, e inutilizable, sobre todo para aprendientes orientales.

En su lugar, se debería programar y seleccionar el uso de funciones, pero dentro del mismo ámbito temporal, para estudiantes orientales que hayan superado un nivel A o B inicial y que ya conozcan sustancialmente el funcionamiento de los modos verbales, por ejemplo, ciñéndolas al pasado y no mezclándolas con otras que supongan una acción futura, en este caso para narrar sucesos acontecidos o, con relación al presente, o para formular instrucciones, dar órdenes, etc. Del mismo modo, se debería programar y seleccionar el uso de funciones que tienen aplicación dentro de un presente durativo o hacia el futuro, por ejemplo, para dar consejos, órdenes o sugerencias; y luego, las que se orienten desde el presente hacia el futuro, para expresar condiciones, probabilidades e hipótesis, conjeturas, etc. Después, cuando los aprendientes hayan entendido el funcionamiento de los modos verbales, se podría continuar la aplicación de estas y otras funciones, como por ejemplo para enfatizar los matices de una argumentación, mostrar acuerdo o desacuerdo sobre un tema o persuadir a alguien para que haga o no haga algo, etc., en el presente y después hacia el futuro. Una vez efectuada la programación y selección de las funciones, se podría proceder a secuenciarlas, integrándolas e implementándolas a las situaciones de la comunicación que impliquen un desplazamiento del pensamiento y correlativamente del acto de habla, bien del presente hacia el pasado o hacia el futuro, o viceversa. Todo este proceso de aprendizaje, según una adecuada programación, selección, secuenciación e integración iría encaminado hacia el dominio del funcionamiento de los tiempos y modos

verbales según la diacronía ínsita en las acciones y actos de la comunicación situados en un tiempo dado.

5. FUNCIONALIDAD A PESAR DE LAS DIFICULTADES

Finalmente, y para ultimar una conclusión, a pesar de que veamos nítidas las ventajas de sustituir el método tradicional asiático de la enseñanza de la gramática por el enfoque dialógico-funcional, muchos factores afincados en la tipología didáctica establecida, influida por la mentalidad cíclica y estática que ya hemos analizado, harían difícil tal empeño. En primer lugar, el problema radicaría en que por lo general los profesores orientales no les administran a los estudiantes este saber inicial de instalación temporal, debido a que en algunos casos, el mismo docente no lo ha logrado percibir de un modo claro, o porque tampoco se ha detenido en el estudio del antecedente filosófico de aproximación diacrónica y dialógica para el estudio de los idiomas europeos, especialmente para los que poseen una mayor complejidad gramatical como el castellano. Esta deficiencia podría ser excusable si consideramos que los conceptos que hemos venido explicando en esta disertación, u otros que vinculen el pensamiento con el lenguaje, o incluso en otras áreas interculturales, no se explican en los manuales o libros de texto de ELE, o en artículos o libros sobre temas de gramática española. Quizás la carencia en este tipo de saber metalingüístico se vea incrementada debido a que por efecto de la globalización se considere que todos los aprendientes pertenecientes a cualquier distante cultura tendrían un modo de razonar igual al de la lengua meta o al que poseen los occidentales.

También es necesario que prestemos atención a otros factores que dificultarían la implementación del enfoque dialógico-funcional. Por una parte, es evidente que llevar a cabo este tipo de metodología supondría un esfuerzo adicional para el docente, no solo por la dificultad inherente al método, sino por la minuciosa reflexión lingüística que requiere. Al mismo tiempo, la programación y preparación de las actividades implica evitar los ejercicios mecánicos y también las prácticas que no permitan utilizar la lengua de forma espontánea. No obstante, lo más complicado residiría en el hecho de que la dificultad para seleccionar y secuenciar las funciones y los exponentes (o sea las expresiones idiomáticas fijas que permiten la utilización de las funciones) iría aumentando proporcionalmente según el nivel del curso que programemos dado que, mientras en los niveles iniciales es más fácil determinar qué funciones intervendrían en situaciones sencillas de comunicación, cuanto más avanzado sea el curso más exponentes necesitaríamos suministrarle a un estudiante para que pueda expresar sentimientos, deseos posibilidades, incertidumbres, contingencias, o argumentar adecuadamente juicios valorativos que le permitan incidir en el criterio de los interlocutores, etc.

No obstante, aunque los estudiantes en un principio adopten una actitud de inseguridad ante esta metodología debido a que se distancia de su tradición educativa -por ejemplo, respecto a la forma en la que les suelen enseñar el inglés- cuando practiquemos una determinada estructura gramatical que corresponda a una función concreta dentro de un limitado lapso diacrónico, resultará satisfactorio que no pierdan de vista la complejidad del sistema lingüístico del español sino que entiendan su funcionamiento y utilidad en cuanto que favorece y motiva el intercambio comunicativo y su propia creatividad.

Por lo mismo, al ir conociendo el mecanismo del pensamiento dialógico por el que discurre el proceso del encuadre temporal del interlocutor hispano, los aprendientes orientales encuadrarán también su pensamiento a fin de prever el decurso de la conversación, y encontrarán más lógico el uso de la gramática sin la necesidad de dudar sobre el acierto o desacierto de su propio empleo gramatical; es decir, tendrán menos temor a cometer errores, y mayor seguridad en su dominio gramatical.

En otras palabras, este enfoque y esta metodología les proveería de una serie de criterios diacrónicos, culturales, pragmáticos y metalingüísticos que les permitirán anticipar la adecuada estructura gramatical que es necesario emplear en cada caso para hacer efectivo el intercambio comunicativo. Estas razones, entre otras, constatarían y justificarían la importancia de enseñar el aspecto diacrónico de la gramática española en contraste con la mentalidad sincrónica del chino, así como la utilidad del enfoque dialógico-funcional para la enseñanza de la gramática de EL/E en este ámbito mental y cultural concreto.

REFERENCIAS

Álvarez, J.R. (1992). *China: Caos vital*. Fújen: Central Book Publishing.

Álvarez, J.R. (2007). "Las raíces de la mentalidad europea-americana en contraste con la china", en M.Á. González Chandiá (ed.), *Encuentro cultural entre la mentalidad oriental y la mentalidad hispánica*. Taipéi: Universidad Fújen, pp. 2-14

Gutiérrez Quintana, E. (2007). *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco/Libros.

Hall, D. y R. Ames (1998a). *Anticipating China, Thinking Through the narratives of Chinese and Western Culture*. Nueva York: State University of New York Press.

Hall, D. y R. Ames (1998b). *Thinking from the Han: Self, Truth, and Transcendence in Chinese and Western culture*. Nueva York: State University of New York Press.

Li, ChenYiang (1999). *The Tao Encounters the West. Explorations in Comparative Philosophy*. Nueva York: State University of New York Press.

McCormack, J. y J. Blair (2016). *Thinking through China*. Nueva York: Rowman and Littlefield.

Parra Cortés, J.E. (2011). "Hacia el descubrimiento y valoración de la persona individual en la mentalidad china", en J.M. Burgos (ed.), *El giro personalista: del qué al quién*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, Colección Persona, núm. 37, pp. 119-139.

"¿QUÉ NO TE VAN BIEN ESAS ZAPATILLAS?": SECUENCIA DIDÁCTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA EN CLASE DE E/LE

MONTSERRAT PÉREZ GIMÉNEZ

ORCID: 0000-0002-4145-475X

montserrat.perez@uv.es

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA

RESUMEN

El cometido del presente artículo es dar a conocer una propuesta didáctica que permita a los estudiantes de E/LE mejorar su competencia comunicativa a partir de la reflexión metalingüística sobre el uso de las construcciones interrogativas en español (en especial, de aquellas solo aparentemente interrogativas) y la comparación con el empleo que hacen de ellas en sus respectivas L1. Concretamente, nuestra propuesta constituye una secuencia didáctica para aprender gramática (Camps, 2003; Camps *et al.*, 2005; Camps, 2010) que aspira a perfeccionar las habilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes en diferentes niveles. Las secuencias didácticas constituyen unidades de programación que aportan coherencia a la enseñanza/aprendizaje de la lengua, ya que centran su objetivo en el desarrollo de actividades concebidas y secuenciadas con una finalidad comunicativa, en el trabajo de diferentes aspectos gramaticales. En definitiva, pretendemos ampliar la competencia lingüística del alumnado y afianzar su conocimiento sobre las construcciones interrogativas en español, especialmente en el registro coloquial.

PALABRAS CLAVE: secuencia didáctica para aprender gramática (SDG), construcción interrogativa, reflexión metalingüística, español hablado, registro coloquial

ABSTRACT

The aim of this article is to present a didactic proposal that allows students of Spanish as foreign language to improve their communicative competence based on the metalinguistic reflection on the use of interrogative constructions in Spanish (especially those only apparently interrogative) and the comparison with the employment they make of them in their respective L1. Specifically, our proposal constitutes a didactic sequence for learning grammar (Camps, 2003; Camps and others, 2005; Camps, 2010) that aims to improve the expressive and comprehensive skills of students at different levels. The didactic sequences constitute programming units that contribute coherence to the teaching/learning of the language, since they focus on the development of activities conceived and sequenced for a communicative purpose, in the work of different grammatical aspects. In short, we intend to expand the linguistic competence of students and strengthen their knowledge about interrogative constructions in Spanish, especially in the colloquial register.

KEYWORDS: didactic sequence for learning grammar, interrogative construction, metalinguistic reflection, Spanish spoken, colloquial register

1. INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, en la didáctica de lenguas actual, tanto de las L1 como de las L2, impera el enfoque comunicativo; dicho enfoque requiere conectar los hechos lingüísticos con la situación comunicativa en los que se producen, esto es, con sus usos, con los interlocutores, con su intención comunicativa, etc. Todo ello implica, además, la necesidad de emplear materiales lingüísticos reales, pues solo así se pueden analizar las producciones efectuadas por los hablantes, sometidos a las circunstancias que las diversas situaciones comunicativas les imponen (Abascal, 1994, 1995; Cortés y Muño, 2008). Por tanto, consideramos que para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado resulta imprescindible trabajar con materiales reales y adoptar una actitud que promueva el planteamiento de actividades que impliquen establecer un contacto directo con los

interlocutores y las situaciones reales de uso en las que se ven inmersos. Se trata, en definitiva, de abrir los límites de la clase, hasta hace poco fijados en la descripción lingüística y la adecuación a la norma, para propiciar un clima en el que llevemos a las aulas los contextos propios de la vida cotidiana, donde puedan combinarse desde los usos de mayor formalidad a los usos coloquiales (Hidalgo y Pérez Giménez, 2004; Pérez Giménez, 2011, 2014, 2015a, 2015b).

De esta manera, se entenderá que el cometido de este trabajo sea mostrar el aprovechamiento didáctico que puede hacerse en la clase de español como lengua extranjera (E/LE, en adelante) sobre los análisis realizados por Hidalgo y Pérez Giménez (2002) en torno a las *construcciones interrogativas introducidas por un “que” no pronominal* (del tipo: “¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?”), ejemplo extraído del corpus oral coloquial del español publicado por Briz (coord., 1995) y Briz y grupo Val. Es. Co. (2002) así como por Cabedo y Pons (eds.) (2013)⁴³. Efectivamente, pensamos que el corpus Val. Es. Co. puede resultar de gran interés para el alumnado que desee aproximarse al estudio del español en su vertiente coloquial, pues ha sido obtenido mediante grabaciones ordinarias y, sobre todo, secretas, y almacenado en soporte analógico y digital. Por lo demás, las grabaciones se han realizado preferentemente en entornos familiares para los participantes, lo que garantiza su espontaneidad (en el apartado 7 de este artículo puede consultarse el sistema de transcripción manejado por el grupo Val. Es. Co. en su corpus). Así pues, los objetivos que esperamos alcanzar son:

- 1) Presentar materiales didácticos sobre el discurso oral espontáneo, concretamente, sobre las construcciones interrogativas introducidas por un “que” no pronominal (aparentemente interrogativas), cuyo fin es ampliar la competencia comunicativa del alumnado de E/LE (B2, C1 y C2).
- 2) Crear herramientas para fomentar la reflexión metalingüística y la interacción comunicativa en el aula.
- 3) Mostrar cómo estudiar la sintaxis coloquial a partir de una *secuencia didáctica para aprender gramática* (SDG, en adelante), siguiendo el modelo propuesto por Camps, 2003; Camps *et al.*, 2005; Camps, 2010.

Antes de formular nuestra secuencia didáctica sobre las construcciones interrogativas resulta conveniente conocer mejor en qué consisten las SDG así como estudiar con mayor detenimiento aquellas construcciones aparentemente interrogativas que se producen en el español hablado, especialmente en el de Valencia (España), a fin de justificar su interés y caracterizarlas desde un punto de vista pragmático y prosódico.

⁴³ Corpus publicado en dos volúmenes en formato papel por (Briz, coord., 1995) y Briz y el grupo de investigación Val. Es. Co. (Valencia, Español Coloquial) (2002) que supone un total de 341 horas de grabación de las que han sido transcritas más de 30 conversaciones. A este corpus hemos de añadir la incorporación de nuevos materiales, el denominado *Corpus Val. Es. Co. 2.0* (en Cabedo y Pons, eds., 2013), publicado electrónicamente en la web del grupo: <http://www.valesco.es>, constituido por 46 conversaciones secuenciadas en diferentes unidades de análisis: intervenciones, grupos entonativos y palabras.

2. LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA APRENDER GRAMÁTICA

Las SDG formuladas por autores como Camps (2003, 2010), Camps *et al.* (2005), Milian y Camps (2006) y Fontich (2010a, 2010b) plantean la enseñanza / aprendizaje de la gramática a partir del fomento de la reflexión metalingüística del alumnado en tanto que hablantes y/o usuarios de una lengua. Dichas secuencias están constituidas por un conjunto de tareas diversas, si bien todas ellas relacionadas con un *objetivo global* que les da sentido. Por lo demás, permiten llevar a cabo una *evaluación formativa*, incorporada en el propio proceso de aprendizaje.

Efectivamente, de acuerdo con Camps (2006: 34), un aspecto fundamental de la implementación de una SDG es que supone el desarrollo de dos tipos de actividades:

- Una "actividad de investigación": dado que permite descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto que culmina con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado.
- Una "actividad de aprendizaje": aprendizaje de unos contenidos gramaticales disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas.

Por su parte, Rodríguez Gonzalo (2011: 91) destaca tres elementos caracterizadores en el modelo de SDG formulado por Milian y Camps (2006) que resultan de especial interés y que justifican la adopción de dicha unidad de programación didáctica:

la importancia de la actividad, del *hacer* y, a la vez, del producto o resultado de la secuencia (el informe, las conclusiones), que le da sentido; la importancia del proceso para estimular el razonamiento metalingüístico, lo que requiere tiempo, una actitud abierta ante los problemas, exploratoria en muchos casos; y la importancia de la interacción entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí (trabajo por parejas o en pequeño grupo), entendida como mediadora en el proceso de construcción del conocimiento (Fontich, 2010a y 2010b).

Por lo que se refiere a la organización de la SDG, se produce en tres fases consecutivas; en palabras de Camps (2006: 34):

- La *primera fase*, imprescindible y fundamental, consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos (...). Así pues, se plantea el problema que hay que resolver y se anticipa qué conocimientos gramaticales son los que hay que aprender (...).
- La *segunda fase* constituye el núcleo de la SDG. Una vez definida la tarea, hay que tomar decisiones acerca del objeto sobre el que se trabajará: establecimiento del corpus, recogida de datos, etc., y lo que es más importante, hay que acordar los procedimientos que se seguirán (...).
- La *tercera fase* debería ser siempre la elaboración de un informe (...), síntesis final en que se integran los conocimientos elaborados.

Como puede verse en la SDG que hemos diseñado, adoptamos las tres fases mencionadas por Camps, pues, de esta forma, adquiere coherencia el desarrollo del proceso de E/A, en tanto que se integran los dos momentos clave de toda SDG: la definición del objeto o campo de trabajo y la síntesis final, en la que el alumnado no solo reflexiona sobre la materia objeto de estudio y/o análisis, sino que, además, lo comparte con el resto de grupos. Precisamente, una de las características fundamentales de toda secuencia didáctica (y en cuya esencia reside su potencial) es que “incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) aunque se prioriza una de ellas” (Vilà i Santasusana, 2005: 120, siguiendo a Dolz, 1994). Además, “integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa”, aunque la evaluación formativa cobra una relevancia especial (Vilà i Santasusana, 2005: 120, siguiendo a Dolz, 1994). En efecto, se espera que al finalizar la SDG los diferentes grupos de trabajo colaborativo compartan con el resto de grupos los resultados de su investigación o análisis, lo que implica en sí mismo el trabajo y posible evaluación continua de las habilidades de expresión y comprensión orales o bien de expresión y comprensión escritas, ya que para ello han de preparar una exposición oral y/o un informe escrito final. Finalmente, sobre los tipos de SDG, de acuerdo con Camps (2006: 36), podemos distinguir cuatro tipos:

- 1) SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura (...)
- 2) SDG basadas en la comparación entre lenguas (...)
- 3) SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales (...)
- 4) SDG basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral y/o escrita (...)

La SDG que planteamos en este trabajo, según se verá más adelante, constituye una basada tanto en la investigación sobre la variación en la lengua oral y escrita –pues las estructuras interrogativas que suponen el núcleo de interés de nuestra secuencia suelen producirse en el español hablado– como en la comparación de lenguas, dado que el alumnado debe verificar si ese peculiar tipo de estructura también se da en sus respectivas L1. A continuación, antes de presentar nuestra SDG, definiremos y caracterizaremos, siquiera brevemente, las estructuras interrogativas que van a constituir el eje de la secuencia a fin de justificar su interés para el alumnado de E/LE.

3. LAS CONSTRUCCIONES INTERROGATIVAS INTRODUCIDAS POR “QUÉ” NO PRONOMINAL

Las expresiones interrogativas que llaman la atención en el corpus de conversaciones del grupo Val.Es.Co. (recordemos, corpus del español hablado y coloquial de Valencia, *cfr.* nota 1 del presente trabajo) pueden definirse como una suerte de “expresiones de carácter interrogativo (al menos formalmente lo son), que aparecen encabezadas por un elemento “que” cuya realización acentual guarda estrecha relación con la propia de un pronombre interrogativo-exclamativo “qué”” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002: 164). Ciertamente, el hecho de que rara vez se reseñe este uso enfático de “que” en los estudios sobre la

interrogación en español, ya sea desde enfoques gramaticales, ya sea desde enfoques prosódicos, evidencia que lo más probable es que su uso esté localizado en la comunidad de habla perteneciente al español hablado de Valencia y su área metropolitana⁴⁴. Se trata de expresiones como las que aparecen en los ejemplos (1) y (2):⁴⁵

(1) B: ¿QUE cuándo iréis al pueblo por fin?
(Conversación [RB. 37. B. 1], lín. 1, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

Como puede observarse por el contexto de la transcripción, el “QUE” del ejemplo no se comporta como un pronombre, aunque tiene un carácter enfático desde el punto de vista de su producción acentual. El hablante está en realidad interesado por conocer el momento en el que se irá al pueblo su interlocutor.

(2) A: hombre ¿QUÉ no te van bien/ esas zapatillas?
(Conversación [RV. 114. A. 1], lín. 64-65, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 293)

En este otro caso, observamos de nuevo que el elemento “QUÉ” no asume función pronominal, puesto que el hablante produce una construcción interrogativa absoluta; fácilmente se puede comprobar porque ese “QUÉ” es prescindible, pero el hablante lo emplea, siguiendo alguna estrategia pragmática, es decir, guiado por su intención comunicativa.

Lo cierto es que, según el estudio exploratorio realizado sobre dichas estructuras llevado a cabo por Hidalgo y Pérez Giménez (2002), se puede comprobar que a partir de los 34 ejemplos extraídos del corpus de Briz y Grupo Val. Es. Co. (2002) es posible determinar hasta cuatro funciones pragmáticas distintas en sus contextos de uso (esto es, hasta cuatro usos diferenciados); además, los análisis acústicos efectuados⁴⁶ revelaron la tonicidad inequívoca de “QUÉ” y/o de “QUE” (negando el carácter átono que la bibliografía hasta el momento le había atribuido), así como un diferente comportamiento de la frecuencia fundamental (F0) de QUÉ con respecto al promedio del informante, un acento de intensidad variable sobre QUÉ con respecto al acento nuclear y una diferente producción

⁴⁴ Para un estudio más detenido de las expresiones de carácter interrogativo introducidas por un “que” (tónico) no pronominal confróntese el análisis efectuado por Hidalgo y Pérez Giménez (2002), trabajo en el que se reflexiona, entre otras cosas, sobre la presencia de dichas expresiones en catalán y la posible incidencia derivada del contacto de lenguas catalana y española a modo de casos de interferencia lingüística. Para ello, realizan una revisión bibliográfica de trabajos sobre la interrogación en español como los de Bello (1988), Alcina y Blecuá (1975) y Escandell-Vidal (1999); sobre la interrogación en el dialecto valenciano del catalán (Blas Arroyo, 1996); sobre la interrogación en el español hablado en Cataluña (Vila y Grupo GRIESBA, 2001; Casanovas, 1999); y sobre la interrogación en catalán (Salcioli, 1988; Prieto, 1995; Bonet, 1986; Pradilla y Prieto, 2002).

⁴⁵ Recuérdese que en el apartado 7 del presente artículo puede consultarse el sistema de transcripción manejado por el grupo Val. Es. Co. en su corpus. En los ejemplos incluidos en este trabajo se puede observar cómo en unos casos el “QUE” no pronominal aparece acentuado gráficamente y en otros casos no, a pesar de que en todos ellos posee una naturaleza que se presume enfática (de ahí que aparezca en mayúscula de manera convencional). Esta distinción obedece a criterios de transcripción del Grupo Val. Es. Co. según los cuales el “QUE” lleva tilde cuando encabeza construcciones interrogativas absolutas; en cambio, no la lleva, cuando introduce interrogativas pronominales (véanse al respecto Briz, coord., 1995 y Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002).

⁴⁶ Para los cuales recurrieron al programa Computerized Speech Laboratory (CSL) 4300b, de Kay Elemetrics.

del tonema final (curva entonativa) de acuerdo con las mencionadas funciones pragmáticas evidenciadas.

A continuación, mostramos las funciones pragmáticas determinadas en el estudio de Hidalgo y Pérez Giménez (2002) con algunos ejemplos:⁴⁷

1. *Función modal del enunciado, función expletiva de refuerzo: marca de interrogación* (en 8 casos de los 34):

(3) C: que dijo/ Carmencin/ ¿QUÉ no tienes fotos d'ella?
(Conversación [G. 68. B. 1 + G. 69. A. 1], lín. 603, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 205)

(4) B: ¿QUÉ no estará a mil ochocientos o a dos mil y pico eel/ kilo?
(Conversación [VC. 117. A. 1], lín. 348, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 330)

2. *Función de solicitud de justificación del hablante hacia el oyente: confirmación de las expectativas pragmáticas del hablante ante determinados hechos supuestamente consabidos* (en 6 casos de los 34):

(5) L: ¿QUÉ no lo encuentras Enma?
(Conversación [L. 15. A. 2], lín. 1100-1101, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 108)

(6) B: ¿QUÉ tu marido las tiene en agosto↓? ¿no?
(Conversación [RB. 37. B. 1], lín. 7, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

3. *Función contrastiva, con valor contraargumentativo: el hablante parece manifestar sorpresa o extrañeza respecto de las expectativas comunicativas* (en 15 casos de los 34):

(7) A: hombre ¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?
(Conversación [RV. 114. A. 1], lín. 64-65, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 293)

(8) C: ¿QUÉ adónde vais?
(Conversación [VC. 117. A. 1], lín. 232, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 327)

(9) A: ¿QUÉ estuvisteis/ una mañana con ellos?
(Conversación [IH. 340. A. 1], lín. 187-188, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 381)

4. *Marca de insistencia, incluso de exigencia en la necesidad de obtención de respuesta* (en 5 casos de los 34).

(10) A: ¿QUÉ iba/ a alguna fiesta o qué?
(Conversación [S. 65. A. 1], lín. 685, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 140)

(11) B: ¿QUÉ cuándo iréis al pueblo por fin?
(Conversación [RB. 37. B. 1], lín. 1, Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002: 224)

⁴⁷ Téngase en cuenta que para advertir con mayor claridad las posibles funciones pragmáticas que desarrollan las estructuras que nos ocupan es preciso considerarlas en su contexto conversacional, para lo que remitimos al corpus de Briz y Grupo Val. Es. Co., 2002.

Sin más dilación, en el siguiente apartado describimos la SDG diseñada para los aprendices de E/LE (niveles B2, C1 Y C2) que trata de cuestionar por qué los hablantes de español producen construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación.

4. SECUENCIA DIDÁCTICA GRAMATICAL ALUMNADO DE E/LE (NIVELES B2, C1 Y C2)

La SDG planteada lleva por título *¿Por qué los hablantes de español producen construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación?* Está destinada para un grupo-clase formado por estudiantes de español como lengua extranjera de variadas L1; idealmente se concibe un grupo formado por 20 personas. Se parte de una metodología basada en el trabajo colaborativo que implica la formación de pequeños grupos, en este caso, cinco grupos de cuatro personas. En cuanto a la temporalización, implica el desarrollo de siete sesiones de trabajo de una duración variable, equivalentes a 10 horas de trabajo. Finalmente, por lo que se refiere al tipo de SDG, como anticipábamos anteriormente, constituye una SDG basada en la investigación sobre la variación en la lengua oral informal y en la comparación entre lenguas.

Seguidamente detallamos el desarrollo de la SDG a partir de las tres fases que la conforman, con la explicación de las tareas que los aprendices han de llevar a cabo en cada una de las sesiones de trabajo.

4.1. PRIMERA FASE: DEFINICIÓN DE LA TAREA

4.1.1. Sesión inicial

En esta primera sesión de una hora es el momento de enfrentar al alumnado a la variación entre el discurso oral coloquial y formal en español, para lo cual se llevarían a cabo las siguientes tareas:

- TAREA 1: VISUALIZACIÓN Y/O AUDICIÓN DE DOS FRAGMENTOS DE DISCURSO ORAL, uno formal (exposición de ámbito académico) y otro coloquial (conversación [RB37.B.1], presente en Briz y Grupo Val. Es. Co, 2002) para propiciar la reflexión sobre los factores que determinan el empleo de un registro u otro.
- TAREA 2: CONSTATACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL REGISTRO COLOQUIAL en la ya mencionada conversación [RB.37.B.1], en este caso transcrita, a partir de su estudio por niveles lingüísticos (rasgos coloquiales de tipo fónico, morfosintáctico y léxico-semántico) como realiza Briz (2000).

4.1.2. Sesión 2

En la segunda sesión (de una hora), se procedería al planteamiento de ejemplos de construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal para suscitar la pregunta que guiará la SDG y que nos va a permitir presentar el proyecto de trabajo: *¿Por*

qué los hablantes de español emplean construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación? Así pues, se realizaría la siguiente tarea:

- TAREA 3: LLUVIA DE IDEAS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS CONCEPTOS DE *INTENCIÓN COMUNICATIVA* Y *ESTRATEGIA PRAGMÁTICA*, a partir de los siguientes ejemplos:
 - (a) A: hombre ¿QUÉ no te van bien esas zapatillas?
 - (b) B: ¿QUÉ cuándo iréis al pueblo por fin?
 - (c) C: ¿QUÉ adónde vais?
 - (d) L: ¿QUÉ se llama Antonio Juan?
 - (e) L: el temario de las oposiciones cambia cada año °(¿QUÉ no lo sabías?)°

A continuación, se conformaría el grupo-clase en cinco grupos de trabajo y se repartirían sendas conversaciones para el análisis, concretamente las conversaciones [H.38.A.1], [ML.84.A.1], [AP.80.A.1], [L.15.A.2] y [H.25.A.1], de Briz y Grupo Val. Es. Co. (2002), con la consigna de identificar de forma razonada tanto construcciones interrogativas convencionales como construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal.

4.2. SEGUNDA FASE: DESARROLLO DE LA TAREA

4.2.1. Sesiones 3 y 4

Estas sesiones se conciben de duración doble (dos horas cada una) y están destinadas al trabajo de aula de cada pequeño grupo con la conversación que les ha correspondido; sería deseable proceder a su grabación en audio para poder verificar, entre otros aspectos, la reflexión metalingüística realizada por el alumnado a partir de su interacción oral; así pues, deberían responder por escrito a las siguientes cuestiones:

- TAREA 4: REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN GUIADA EN PEQUEÑOS GRUPOS
 - 1) ¿Los hablantes emplean construcciones interrogativas en la conversación? Señaladlas.
 - 2) ¿Cómo son dichas construcciones? ¿Qué elemento las introduce?
 - 3) ¿El elemento introductor es gramaticalmente prescindible? Clasificadlas según dicho criterio.
 - 4) ¿Aparecen otros elementos con valor interrogativo en la construcción? Clasificadlas según dicho criterio.
 - 5) ¿Qué intención comunicativa parece implicarse en dicha construcción?
 - 6) ¿Empleas dichas construcciones al hablar en tu L1?

4.2.2. Sesión 5

La sesión quinta se concibe también de duración doble (dos horas) para la corrección de los análisis realizados por los grupos de trabajo en las sesiones 3 y 4 a partir de las puestas en común con el grupo-clase. Se haría especial hincapié en aspectos como la verificación de la presencia de construcciones interrogativas introducidas por “qué” no pronominal en la conversación asignada y en la confrontación de un uso similar en sus L1 o L2.

4.3. TERCERA FASE: INFORME Y EVALUACIÓN

4.3.1. Sesión 6

En la sexta sesión (de una hora) se procedería a la explicación de la estructura del informe escrito que habrían de redactar los pequeños grupos de trabajo de forma externa al aula en los días sucesivos (en un plazo de dos semanas); se pondría de relieve la necesidad de que cada grupo siguiera la misma estructuración del informe para facilitar la comprensión mutua llegado el momento de la puesta en común en la séptima y última sesión. En concreto, la estructura sería la siguiente:

- 1) Introducción (breve reflexión sobre los logros y las dificultades a la hora de emprender el proyecto de trabajo)
- 2) Identificación de la conversación analizada
- 3) Objetivos del análisis (qué han de analizar y por qué)
- 4) Metodología (cómo realizan el análisis)
- 5) Caracterización y clasificación de las construcciones interrogativas halladas en español
- 6) Constatación de su empleo en sus lenguas primeras o segundas
- 7) Conclusiones

4.3.2. Sesión 7

En la séptima y última sesión, tras dos semanas de tiempo, los grupos de trabajo entregarían el informe por escrito. El día de la entrega se procedería a hacer una puesta en común de las conclusiones de cada grupo, momento que también resultaría interesante grabar para evaluar de una forma fehaciente su competencia oral y la reflexión metalingüística realizada por los aprendices; además, mediante la grabación, sería posible ofrecer una retroalimentación más rica y precisa.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que implementar una SDG como la aquí planteada ofrece múltiples beneficios para el alumnado de E/LE y para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas en sí mismo, dado que:

- 1) Fomenta la reflexión metalingüística del alumnado y su interacción comunicativa; además, el hecho de grabar su interacción oral permitiría no solo evaluar de forma más exhaustiva sus producciones y/o su competencia oral (entre otros aspectos) sino también valorar qué beneficios comporta llevar a cabo la propia SDG e introducir posibles aspectos de mejora en su diseño y en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado.
- 2) Afianza el conocimiento sobre el registro coloquial, así como el saber gramatical sobre las construcciones interrogativas en español y en otras lenguas.
- 3) Fomenta el trabajo colaborativo así como el trabajo de investigación, aspectos que pueden contribuir al aprendizaje significativo del alumnado.

REFERENCIAS

- Abascal, D. (1994). "La lengua oral en la Enseñanza Secundaria". En C. Lomas y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 159-180.
- Abascal, D. (1995). "Registro de los usos orales. La sonoteca". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 3, 42-51.
- Alcina, J. y J.M. Blecua (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco/Libros.
- Blas Arroyo, J.L. (1998). *Las comunidades de habla bilingües. Temas de sociolingüística española*. Zaragoza: Pórtico.
- Bonet, E. (1986). "L'entonació de les formes interrogatives en barceloní". *Els Marges* 33, 103-117.
- Briz, A. (coord.) (1995). *La conversación coloquial. Materiales para su estudio. Anejo XVI de Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2000). "El análisis de un texto oral coloquial", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum, 29-48.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales, Anejos de la revista Oralia*. Madrid: Arco/Libros.

Cabedo, A. y Pons, S. (eds.) (2013). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. Disponible en: <http://www.valesco.es>

Camps, A. (2003). "Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)". *Papers de treball* 1, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Camps, A. (2006). "Secuencias didácticas para aprender gramática", en A. Camps y F. Zayas (eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 31-38.

Camps, A. et al. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", en M. García et al. (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València, 29-42.

Camps, A. y X. Fontich (2003). "La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 31, 99-110. (Versión en castellano en Camps y Zayas, coords., 2006: 101-111).

Camps, A. y F. Zayas (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Casanovas, M. (1999). *Análisis cualitativo y cuantitativo de la morfosintaxis de una segunda lengua: el caso del español en contacto con el catalán*. Tesis doctoral, Universitat de Lleida.

Cortés Rodríguez, L. y J.L. Muñío (2008). "Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 49, 57-66.

Dolz, J. (1994). "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2: *Monogràfic: Projectes per aprendre llengua*, 21-34.

Escandell-Vidal, M.V. (1999). "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa, 3929-3992.

Fontich Vicens, X. (2010a). "La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup", en O. Guasch y M. Milian (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 135-148.

Fontich Vicens, X. (2010b). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Hidalgo Navarro, A. y M. Pérez Giménez (2002). "¿Qué cuándo iréis al pueblo por fin? Notas sobre QUÉ no pronominal introductor de estructuras interrogativas en el español hablado de Valencia". *Español Actual: Revista de español vivo* 77-78, 164-172.

Hidalgo Navarro, A. y M. Pérez Giménez (2004). "De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo". *Cauce: Revista de filología y su didáctica* 27, 221-246.

Milian, M. y A. Camps (2006). "El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática", en A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 25-53.

Pérez Giménez, M. (2011). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato: el estudio de las construcciones incompletas*. Tesis doctoral, Universitat de València.

Pérez Giménez, M. (2014). "El corpus lingüístico del grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial): Propuestas didácticas para las etapas de la ESO y el bachillerato". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 65, 55-62.

Pérez Giménez, M. (2015a). "Didáctica del español coloquial en la etapa de Secundaria: aprovechamiento del corpus oral Val.Es.Co.", en M.J. García Folgado y C. Sinner (eds.), *Lingüística y cuestiones gramaticales en la didáctica de las lenguas iberorrománicas*. Alemania: Ibidem-Verlag, 127-140.

Pérez Giménez, M. (2015b). "Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las construcciones suspendidas". *Tejuelo* 22, 215-234.

Pradilla, M.A. y P. Prieto (2002). "Entonación dialectal catalana: la interrogación absoluta neutra en catalán central y en tortosino", en M. Cuenca Villarin (ed.), *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 291-295.

Prieto, P. (1995). "Aproximació al contorns entonatius del català central". *Caplletra* 19, 161-186.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral, Universitat de València.

Salcioli, V. (1988). "Estudio fonético-experimental de la entonación interrogativa catalana". *Estudios de Fonética Experimental* 3, 37-70.

Vila, R. y Grupo GRIESBA (2001). *Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vilà i Santasusana, M. (2005). "La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal", en M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 117-130.

SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS LINGÜÍSTICO DEL GRUPO VAL.ES.CO. (VALENCIA, ESPAÑOL COLOQUIAL)

Los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes:

:	Cambio de voz
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A
?:	Interlocutor no reconocido
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
]	Final del habla simultánea
–	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta, inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente
→	Entonación mantenida o suspendida
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas)
pe sa do	Pronunciación silabeada
(())	Fragmento indecifrado
((siempre))	Transcripción dudosa
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro
h	Aspiración de < s > implosiva
aa	Alargamientos vocálicos
nn	Alargamientos consonánticos
¿i !?	Interrogaciones exclamativas
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
i !	Exclamaciones
(RISAS, TOSAS, GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas"
és que se pareix a mosatros	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano
<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo
Notas a pie de página	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.